

تعليم اللغة العربية عن بعد : الواقع والمأمول

تأليف :

د.عقيل الشمري — د.عبد الحكيم قاسم

د.نصر عبد ربه — د.مارك فان مول

د.زكي البغدادي — د.أسامة زكي السيد

تحرير:

د. زكي أبو النصر البغدادي





سلسلة (مباحث لغوية) :

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهود السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المملكة العربية السعودية – الرياض
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢ – ناسوخ ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب : ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
www.kaica.org.sa



مباحث لغوية ٦

تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول

تأليف :

د.عقيل الشمري
د.نصر عبد ربه
د.زكي أبو النصر البغدادي
د.عبد الحكيم قاسم
د.مارك فان مول
د.أسامة زكي السيد

تحرير:

د.زكي أبو النصر البغدادي

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ⓒ مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشمري ، عقيل
تعليـم اللغة العربية عن بعد : الواقع والمأمـول . / عقيل الشمري وآخرون . - الرياض ، ١٤٣٦هـ
٣٢٠ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم (مباحث لغوية ، ٦)
ردمك :٣- ٥ - ٩٠٦٢٦- ٦٠٣- ٩٧٨
١- التعليم عن بعد ٢- اللغة العربية - تعليم أ.العنوان ب- سلسلة
ديوي ٣٧٨,٠٣ ١٤٣٦/٣٣٣٣

الطبعة الأولى
١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف :

د.عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنوانات يقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانـة العامـة أن تشيد بجهد السـادة المؤلفين، وجهد محـرر الكتاب، ومديـر هـذا المشروع العلمي علـى ما تفضلوا به مـن التزام علمـي لا يستغرب من مثلهـم، وقـد ترك المركـز للمحرر مساحة واسعـة من الحرية في اختيـار الباحثين ووضـع الخطة العلمية - بالتشـاور مع المركز -؛ سعيـاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركـز بالضرورة، ولكنها من جملـة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمـع العلمـي وللمعنيين بالشأن اللغـوي لتداول الرأي ، وتعميـق النظر، ونلفت انتبـاه القـارئ الكـريم إلى أن ترتيب أسمـاء المؤلفين على الغـلاف موافق لترتيب أبحاثهـم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التـي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكـر والتقديـر الوافـر لمعـالي وزيـر التعليم المشـرف العام علـى المركز، الـذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويـة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعـوة موجّهة لجميـع المختصين والمهتمـين بتكثيف الجهود نحـو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

أهمية الكتاب:

يشهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات علمية ومعرفية هائلة؛ أدت إلى ظهور مايعرف بمجتمع مابعد الحداثة، هذا المجتمع الذي له مشاكله الخاصة، وآلياته المختلفة. تنحصر مشكلته الأساسية في مواجهة الطوفان المعرفي في كافة المجالات العلمية والتقنية؛ وهذا يتطلب إحداث تنمية بشرية قادرة على إنتاج هذه المعرفة وتوزيعها وتوظيفها. ومن أهم هذه التغييرات ثورة المعلومات والاتصالات وما تتضمنه من استخدامات متعددة للتكنولوجيا. إن هذه الثورة المعرفية التي فرضت بالفعل تغيرات عميقة في كافة مناحي الحياة، وارتفعت بالثورة المعرفية التي فاقت في أهميتها الثروات المادية تتطلب تعليما من نوع جديد، يلبي طموحات الطلاب، وينمي المهارات الذهنية المبدعة في تعليم اللغة العربية.

إن الانفجار المعرفي الناتج عن ثورة المعلومات والاتصالات يفرض على العاملين في مجال تعليم اللغة العربية تبني أساليب جديدة، وطرق حديثة بالاستفادة من منجزات الثورة الإلكترونية، والعمل على توظيفها في مجال تعليم اللغة العربية عن بعد؛ للوفاء بالأعباء التعليمية التي تنوء بحملها الوسائل التقليدية التي لم تعد تساير العصر ولا تفي بحاجة الراغبين في تعلم العربية.

يأتي هذا الكتاب «تعليم اللغة العربية عن بعد. الواقع والمأمول" ترجمة للفلسفة التي يقوم عليها هذا النوع من التعليم ألا وهي: "تقديم التعليم لكل من يريد، في الوقت الذي يريد، والمكان الذي يريد دون التقيد بالطرق والوسائل التقليدية المستخدمة في العملية التعليمية العادية". ويمكن إيجاز هذه المباديء التي تقوم عليها هذه الفلسفة في النقاط التالية:

- إتاحة الفرص التعليمية لكل الراغبين والقادرين دون حدود نهائية يقف عندها التعليم والتعلم، وتذليل العقبات المكانية والزمانية التي تعوق العملية التعليمة.
- استقلالية المتعلمين وحريتهم في اختيار الوسائط التعليمية، وأنظمة التوصيل بصورة فردية حسب ظروفهم العملية، وأماكن تواجدهم.
- تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين وظروفهم واحتياجاتهم.
- تلبية حاجات بعض الشرائح الاجتماعية ذات الظروف الخاصة؛ من خلال تقديم برامج التعليم والتدريب التي تساعدهم على الاندماج الاجتماعي والثقافي في المجتمع الذي يعيشون فيه.
- تصميم البرامج الدراسية بصورة تتناسب مع الاحتياجات الفعلية للدارسين في مجالات عملهم المختلفة.

أهداف الكتاب:

يهدف هذا الكتاب إلى مناقشة عدة محاور تتعلق بتعليم اللغة العربية عن بعد وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: أبرز الإشكالات النظرية والمنهجية في تعلم اللغة عن بعد، بالإضافة إلى أسس بناء وتصميم البيئة التعليمية المثلى؛ اعتمادا على مبادئ اكتساب اللغة الثانية، مع ربط ذلك بالإشكاليات والظروف الخاصة لتعلم اللغة العربية.

المحور الثاني: تعريف مفهوم «التعلم عن بعد" وفق ما يراه بعض علماء علم التدريس عن بعد Distance Education وأيضاً تحديد الخصائص الأساسية المميزة لهذا العلم؛ إضافة إلى الإشارة للدور الحيوي الذي يمكن أن يلعبه تعليم اللغات عن بعد في الارتقاء بكفاءات التواصل الأربعة للدارسين: الكفاءة اللغوية،

الكفاءة اللغوية الاجتماعية، كفاءة التحدث، وكفاءة التواصل الاستراتيجي.
ويتضمن هذا المحور النقاط التالية:

- التعريف بثلاث نظريات للتعلم عن بُعد: نظرية الدراسة المستقلة Independent Study، نظرية التلاقي عن بعد Transactional Distance، و نظرية التكافؤ Equivalency Theory والتي تم اختيارها من أشهر ثماني نظريات للتعلم عن بُعد.
- تقديم "نموذج تطبيق اعتماد الدارس على كفاءته الشخصية أثناء تعلم اللغات عن بُعد" بأبعاده الستة وهي: الدافع، الوسيلة، الوقت، مكان التعلم، الوسط الاجتماعي للدارس، وأداء الدارس مع تقديم شرح تفصيلي لكل من هذه الأبعاد.

المحور الثالث: توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم العربية عن بعد" ويتناول: تحديد مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة- سيكولوجية الوسائط المتعددة- الخصائص التعليمية للوسائط المتعددة- التعريف بتعليم العربية عن بعد- تقديم نموذج عملي لتدريس المهارات اللغوية وعناصرها المختلفة عن بعد؛ من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة عبر شبكة المعلومات والاتصالات الدولية.

المحور الرابع: تقديم خلاصة تجربة جامعة ديكن الأسترالية في ملبورن، في تعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة عن بعد عبر شبكة المعلومات الدولية؛ وذلك باستخدام سلسلة من استراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، باستخدام أحدث تقنيات الوسائط المسموعة والمرئية؛ لأن جامعة ديكن الأسترالية تعتبر الجامعة الوحيدة في أستراليا التي بدأت بتعليم العربية عن بعد وعبر الشبكة الدولية منذ سنتين؛ نظرا لزيادة الإقبال على تعلم العربية في مختلف الولايات الأسترالية؛ ومن أجل تحقيق هذا الهدف كان لا بد من تصميم منهج يرتكز على أساس المخرجات، ويتبنى

وجهة النظر القائلة: «إن التقنية، باعتبارها ركيزة من ركائز تصميم المنهج؛ يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداةً للتعلم، والآخر دور المدرس؛ لتصبح أدوات التعليم متاحة بشكل أكبر للمتعلمين-زمانا ومكانا-؛ ولتحقيق هذا الهدف وُضِعَت إستراتيجيةٌ لتوفير جميع عناصر النجاح لهذه التجربة الجديدة في تعليم وتعلّم العربية عن بعد. هذه الإستراتيجية تمثلت في تصميم وتطوير برنامج تفاعلي متكامل من خلال شبكة الإنترنت.

المحور الخامس: يتناول الكتاب محورا آخر، وتجربة مميزة لأحد معاهد تعليم اللغات الأجنبية وهو:) معهد ليوفن للغات) التابع لجامعة Leuven البلجيكية في تقييم مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد على شبكة المعلومات والاتصالات؛ والذي تناول فيه الباحث أهمية الجانب النظريّ الذي يعد بمثابة البنية التحتية لكل برنامج إلكتروني تعليمي، والجانب العمليّ الذي يتناول الإمكانيات التكنولوجية التي يجب أن تتوفر لتحقيق تعليم فعال في مجال تعليم اللغات. البحث يقيم الخبرات التكنولوجية المتراكمة، خلال الثلاثة عقود الأخيرة في تعليم اللغة العربية عن بعد. وقد قيَّم الباحث أيضا عددا كبيرا من المواقع، وأوضح جوانب النجاح وأسباب القصور فيها؛ بهدف إفادة مطوّري البرامج الإلكترونية في تطوير برامج تعليم اللغة. وقد أشار إلى أفضل الطرق التي يجب أن يتبعها المصممون في مجال تعليم العربية عن بعد والتي بإمكانها أن تكوِّن قاعدة متينة تُؤَسَّس عليها برامج إلكترونية فعالة. كما أشار أيضا إلى النقاط التي يجب أن يتجنبها المصممون .

تناول الباحث البرامج الإلكترونية التي طُوّرت في معهد اللغات الأوروبية بجامعة Leuven وقدم تقييما لها، ونوَّه إلى المشاريع الجارية حاليا في مجال تعليم اللغة العربية عن بعد في المعهد المذكور وناقش فيها التوقّعات، والآفاق المستقبلية؛ للنهوض بالإمكانات الحالية للاستفادة من التقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية في مجال تعليم اللغة العربية عن بعد.

المحور السادس: نظرا لكثرة الراغبين في تعلم العربية من الأجانب، ومسايرة للتقدم التكنولوجي في مجال الهواتف المحمولة جاء المحور الأخير من محاور هذا الكتاب ألا وهو: «التعليم النقال" ليلبي احتياجات الراغبين في تعلم اللغة العربية؛ نتيجة للزيادة المطردة في أعداد الطلاب التي تستدعي البحث عن وسائل تقنية لاستيعابها، وتيسر لراغبيها تعلمها بأسلوب يرتقي بها إلى مستوى اللغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية والفرنسية، تلك اللغات التي وظَّفت الإمكانيات الهائلة لتقنيات الاتصالات اللاسلكية في التعليم Wireless Learning فظَهَر مفهومٌ جديدٌ هو التعليم النَّقَّال Mobile Learning. ومنه "الهاتف النَّقَّال"، وهو أحدث أشكال التعليم عن بُعد؛ وفيه ينفصل المحاضر عن الطلاب ليصبح الهاتف النَّقَّال Mobile Phone مؤشرًا على فناء مكان التعليم ، حيث تَسْتَقبِلُ الهواتف النَّقَّالة إشارات الإنترنت اللاسلكية أثناء تَنَقُّل مستخدم الهاتف، ومن ثَمَّ يمكنه التَّعلُّم في أي وقت و في أي مكان حيث لم تعد وظيفة الهاتف النَّقَّال محصورة في إجراء المكالمات الهاتفية فقط بل أصبحت بمثابة كمبيوتر متنقِّل يحمل ملفات شتَّى؛ منها المرئي، و المسموع ممَّا يجعلها أدوات تقنية يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

منهج العمل ومنهجيته: رأى المحرر أن يكون هذا الإصدار "تعليم العربية عن بعد. الواقع والمأمول" مكونا من ستة مباحث، وقد راعى في ذلك نقطتين محوريتين ألا وهما:

النقطة الأولى: أن يكون الباحث متخصصا، وقد سبق له نشر بحوث علمية في مجال تعليم العربية عن بعد، أو في مجال توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم العربية بشكل عام.

النقطة الثانية: مراعاة التنوع من عدة أوجه:

١. التنوع في الموضوعات بحيث تشمل النظري والعملي والتطبيقي.
٢. التنوع في الخبرات الأكاديمية.
٣. التنوع في المؤسسات الجامعية التي ينتمي إليها الباحثون لتشمل عدة خبرات دولية؛ للاستفادة من خبراتهم ورؤاهم الأكاديمية والتكنولوجية في تعليم وتعلم اللغة العربية.

المشاركون في العمل:

اشترك في هذا العمل ستة باحثين، يعملون في التدريس الجامعي في جامعات مختلفة، وهم حسب ترتيب أعمالهم في الكتاب:

١. د. عقيل بن حامد الشمري: أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود
٢. د. نصر عبد ربه: أستاذ بمعهد الدفاع للغات- كاليفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية.
٣. د. زكي أبو النصر البغدادي: أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود
٤. د. عبد الحكيم قاسم: أستاذ مشارك بـ"Faculty of Arts and Educa-tion"- جامعة ديكن-أستراليا.
٥. أ.د. مارك فان مول: أستاذ بمعهد اللغات الأجنبية- جامعة Leuven – بلجيكا.
٦. د. أسامة زكي السيد: أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بمعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وفي الختام؛ فإن هذا العمل لايعدو إلا أن يكون مجرد إطلالة على الطريق، وبداية لكثير من الأعمال البحثية لخدمة اللغة العربية، والعمل على استحداث طرق عصرية في تعليمها وتعلمها؛ لمسايرة الركب الحضاري، وتوظيف كافة الطاقات

المادية والبشرية لتتبوأ العربية مكانتها اللائقة بين لغات العالم أجمع. وأخيرا فما كان من توفيق فمن الله، وما كان فيه من القصور فحسبنا أننا حاولنا، والخير أردنا، وبذلنا فيه كل ما في وسعنا، وما زال المرء يتعلم؛ فإن ظن أنه علم فقد جهل. «ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم". وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الرياض- المملكة العربية السعودية
٢٣ المحرم ١٤٣٦هـ
الموافق/١٦-١١-٢٠١٤م

المحرر
د. زكي أبو النصر البغدادي
معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

التعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية المثلى من منظور اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة الثانية

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري(*)

(*) أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد: معهد اللغويات التطبيقية بجامعة الملك سعود

ملخص : [1]

لقد تزايد الاهتمام بتعليم اللغات عن بعد في الآونة الأخيرة؛ نتيجة لتطور التقنيات الرقمية التي أصبحت تتيح التواصل المتزامن ثنائي الاتجاه بين المشاركين في العملية التعليمية بيسر وسهولة. ولكن أغلب المناقشات في هذا الاتجاه تركز على الجوانب التقنية البحتة، وتهمل إلى درجة كبير الأسس والمبادئ النفسية أو الذهنية لاكتساب اللغات. ولذا فإن الهدف الأساسي لهذه الورقة هو تعويض هذا النقص بالتركيز على أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية من منظور اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة الثانية، وربط مجال "التعلم عن بعد" بالمبادئ المنهجية لتعلم اللغة المعتمد على المهمات. وتنقسم الورقة إلى ثلاثة أقسام رئيسية. يناقش القسم الأول المحددات الاصطلاحية والمفهومية والتطورات التاريخية لمجال "التعلم عن بعد". ويلخص القسم الثاني المبادئ المنهجية العامة لتعلم اللغة المبني على المهمات، مع استعراض بعض التقنيات والأدوات التي يمكن أن تحقق تلك المبادئ. وأما القسم الثالث فيناقش أبرز التحديات التي تواجه العربية في هذا المجال. وتختتم الورقة بتقديم بعض التوصيات العامة لمعالجة جوانب النقص المذكورة في هذا الصدد.

١. مقدمة

«تعلم اللغات عن بعد" ميدان معرفي ومهني، متعدد الجوانب والأبعاد، ومرتبط بعدد من المجالات الأخرى التي تمثل الروافد والقواعد الأساسية لتشكّله

---

(١) أشكر الزملاء الدكتور منصور الميغري، والدكتور عبدالمحسن الثبيتي، والأستاذ عبدالله ظافر القحطاني الذين تفضلوا بالاطلاع على المسودة الأولى لهذا الفصل وكان لتوجيهاتهم وتعديلاتهم أثر كبير في تحسينه، كما أشكر الدكتور المحرر: زكي أبو النصر البغدادي على ملاحظاته المفيدة ومتابعته الدائمة لكافة مراحل كتابة هذا الفصل حتى انتهى إلى صورته النهائية.

وتطوره. فتعلم اللغات عن بعد متفرع عن مجالين آخرين أعم منه: أولهما هو مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية (Stern، ١٩٨٣)، والثاني هو مجال التعلم عن بعد في الموضوعات الدراسية العامة (Simonson et. Al.، ٢٠١٢). ولكل منهما أسسه المعرفية، وتقاليده المنهجية، وتاريخه الخاص، وتأثيره المختلف على نمو وتشكل "تعلم اللغات عن بعد". وبالإضافة إلى هذين المجالين، يوجد أيضا ارتباط وثيق بين "تعلم اللغات عن بعد" والحقل المعرفي المتعلق بـ"تقنيات التعليم" وصناعتها، بمختلف أشكالها وتنوعاتها، وما لحقها من تغيرات وتطورات عبر العقود الماضية (للمزيد حول تقنيات التعليم وتاريخها، انظر: Saettler، ٢٠٠٤). وفي السنوات الأخيرة حدث اندماج كبير بين التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني الذي يعتمد على استخدام التقنيات الرقمية والحاسوبية، ونتيجة لذلك نشأ ما يسمى بـ"تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب عن بعد"[1] (Lamy، ٢٠١٣).

ورغم خصوصية تعلم اللغات الذي يتطلب نوعية من التواصل المباشر بشكل مكثف بين المتعلمين أو بينهم وبين الناطقين الأصليين، إلاّ أن التعلم عن بعد بدأ يحظى بعناية أكبر ويجد مزيدا من الاهتمام في مجال تعليم اللغات في الآونة الأخيرة، خاصة أنه يلبي حاجات فئات من المتعلمين قد تحول ظروفهم المادية والجغرافية دون الحصول على فرصة التعليم المباشر. ومن أبرز مظاهر تنامي العناية بهذا المجال: تزايد عدد الجامعات والأقسام التي تقدم برامج لتعلم اللغة عن بعد (للاطلاع على بعض النماذج، انظر: White، ٢٠٠٣)، وصدور عدد من

(١) مع أن كثيرين يعتقدون أنه يوجد ارتباط ضروري ودائم بين التعلم عن بعد من ناحية، واستخدام التقنيات الرقمية من ناحية أخرى، إلا أن هذا التصور غير صحيح. فلم ينشأ الاتباط التام بينهما إلا مؤخرا بعد تطور التقنيات الحاسوبية التي تتيح التواصل المتزامن ثنائي الاتجاه بالصوت والصورة. وسنتوقف لاحقا عند هذه المسألة لبيان تطور المراحل التي مر بها «التعلم عن بعد" وارتباط ذلك بالتقنيات الحاسوبية المتاحة في كل مرحلة.

الكتب التي تشرح وتوضح الأسس النظرية والمنهجية والتقنية المتعلقة بتصميم وتنفيذ برامج تعلم اللغة عن بعد (على سبيل المثال: Holmberg et at.، ٢٠٠٥؛ Bertin et al.، ٢٠١٠؛ Goertler & Winkle، ٢٠٠٨)، بالإضافة إلى تزايد عدد الأبحاث والدراسات الميدانية والاختبارية التي تفحص عدد من الجوانب المختلفة في برامج التعلم عن بعد (للاطلاع على بعض الأمثلة، انظر: White، ٢٠٠٦؛ Blake، ٢٠٠٩، Vorobel & Kim، ٢٠١٢)، مع التركيز على أنواع الخيارات التقنية المتاحة وما يتعلق بتوظيفها في هذا المجال من تحديات وإمكانات سواء في التصميم أو التنفيذ (انظر مثلا:Wang & Chen، ٢٠٠٩).

ومع وضوح هذه المظاهر من العناية والاهتمام المتزايد بـ (تعلم اللغة عن بعد)، إلا هذا المجال لم يحقق إمكاناته المأمولة بعد، وما يزال ميدانا حديثا نسبيا، في مرحلة التشكل والتكون، ويواجه الكثير من العوائق والعقبات التقنية والمؤسسية (Lamy، ٢٠١٣؛ Blake، ٢٠١٣). وتزداد هذه العقبات والعوائق والمشكلات وضوحا حينما نتحدث عن بعض اللغات التي لم تحظ بالعناية الكافية مثل اللغة العربية. فرغم أن الإقبال على تعلم العربية شهد في الآونة الأخيرة زيادة ملحوظة في مناطق متعددة من أنحاء العالم (للاطلاع على بعض الإحصائيات، انظر مثلا: Wahba et al.، ٢٠٠٦)، إلا أن ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ليس مهيأ بشكل مناسب ولم يخدم بما يكفي لا من ناحية إعداد الكوادر المؤهلة للتدريس وتدريبها، ولا من ناحية البحث العلمي المصاحب، ولا من ناحية إعداد المواد التعليمية بما فيها الأدوات الإلكترونية التي تشمل أدوات وتطبيقات التعلم عن بعد (Belnap، ٢٠٠١؛ Rydin، ٢٠١٣). وستركز الورقة الحالية على أبرز المسائل المتعلقة بهذا الموضوع من خلال تناول أبرز الإشكالات النظرية والمنهجية في تعلم اللغة عن بعد، بالإضافة إلى أسس بناء وتصميم البيئة التعليمية المثلى لتعلم اللغة عن بعد اعتمادا على مبادئ اكتساب اللغة الثانية، مع ربط ذلك بالإشكاليات والظروف الخاصة لتعلم اللغة العربية.

٢. التعلم عن بعد: تعريفات وإشكالات

٢،٠. التعلم عن بعد: الالتباس الاصطلاحي

أول مشكلة تطالعنا في تناول موضوع (التعلم عن بعد) مشكلة اصطلاحية تتعلق بتحديد المدلول المقصود. فكما يظهر في الجدول رقم (١)، فإن مصطلح "التعلم عن بعد" يتداخل مع عدد وافر من المصطلحات المشابهة التي تستخدم أحيانا بلا تحديد دقيق لمدلولاتها مما يسبب لدى المتلقي والمشتغلين في هذا المجال كثيرا من اللبس والخلط بين أشكال ومفاهيم متنوعة ومختلفة. وأول المصطلحات التي تتداخل مع التعلم عن بعد مصطلح "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب"، وهو مصطلح عام جرى الاتفاق عليه واستقر استخدامه منذ مطلع الثمانينيات لكي يشير في نفس الوقت إلى جميع الممارسات التي تتضمن استخدام الحاسوب في تعلم وتعليم اللغات من ناحية، والحقل المعرفي المتخصص الذي يدرس هذا الموضوع بكافة جوانبه وأبعاده المختلفة من ناحية أخرى (Levy &Stokwell، ٢٠٠٦، Chapelle، ٢٠٠٣)[1]

الجدول (١)

أبرز المصطلحات المتداخلة مع مصطلح "التعلم عن بعد"

المصطلح	الترجمة	ملاحظات حول علاقته بـ"التعلم عن بعد"
Computer-assisted language learning	تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب	مصطلح عام يشمل جميع أنواع وأشكال استخدام التقنيات الحاسوبية في تعليم اللغات، ورغم أنه لا يوجد ارتباط ضروري بينه وبين التعلم عن بعد، إلا أن الحاسوب أصبح هو الوسيط السائد في التعلم عن بعد.

(١) الكتابان المشار إليهما في هذا الهامش ترجما إلى العربية، وصدرا ضمن منشورات جامعة الملك سعود، الأول عام ٢٠٠٧ بترجمة الدكتور سعد القحطاني، والثاني عام ٢٠١٠ بترجمة الدكتور محمد سعيد العلم الزهراني. وبإمكان القارئ العربي الرجوع إليهما للاطلاع على المزيد عن "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب".

المصطلح	الترجمة	ملاحظات حول علاقته بـ"التعلم عن بعد"
Networked language learning	تعلم اللغة الشبكي	أحد أشكال تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب يتضمن استخدام الشبكات الحاسوبية بجميع أنواعها وأشكالها، وينطبق عليه ما ينطبق على المصطلح الأول خاصة أن استخدام الشبكات الحاسوبية أصبح هو الطريقة الرئيسية في التواصل من أجل التعلم عن بعد.
Electronic learning	التعلم الإلكتروني	مصطلح عام يشمل استخدام جميع الوسائل والأدوات الإلكترونية في التعليم، خاصة حينما يكون استخدامها هو النمط السائد في البرنامج الدراسي، وقد ارتبط التعلم عن بعد مؤخرا ارتباطا كبيرا بالوسائط الإلكترونية.
Online learning	التعلم على الخط الفوري	يتطلب اتصالا فوريا متزامنا بين المشتركين في عملية التعلم والتواصل، أما التعلم عن بعد فليس بالضرورة أن يكون تعلما فوريا على الخط.
Flexible learning	التعلم المرن	يتيح مرونة عالية في تنظيم الجدول الدراسي لكي يتناسب مع الظروف الخاصة بالمتعلمين، أما التعلم عن بعد فقد يكون مرنا وقد يكون صارما في تنظيم الجدول
Open learning	التعلم المفتوح	متاح للجميع دون اشتراطات معينة بالنسبة لمؤهلات المتعلمين، أما التعلم عن بعد فقد يكون مرنا من هذه الناحية وقد يكون صارما في اشتراط مؤهلات معينة
Hybrid learning	التعلم الهجين	يركز على نوعية التقنيات المستخدمة خليط من التقنيات المختلفة المدمجة معا في المنهج الدراسي، أما التعلم عن بعد فقد يستخدم تقنيات مختلطة وقد لا يستخدمها
Blended learning	التعلم المدمج/ الممزوج	يركز على شكل التواصل الذي يدمج أو يمزج التعليم التقليدي وجها لوجه واستخدام التقنيات الإلكترونية خارج غرفة الدراسة، أما في التعلم عن بعد فغالبا لا تتضمن تواصلا مباشرا ومعظم الدراسة تكون عبر الوسيط التقني عن بعد

المصطلح	الترجمة	ملاحظات حول علاقته بـ"التعلم عن بعد"
Distributed learning	التعلم المتوزع	يركز على طريقة نقل وتوزيع المحتوى الدراسي بشكل يتيح التخلص من الارتباط بزمان ومكان معين أثناء التعليم.
Virtual learning[1]	التعلم الافتراضي	يركز على طبيعة الواقع الافتراضي لبيئة التعلم التي تقوم على المحاكاة والتمثيل الرمزي لشخصيات المستخدمين، أما التعلم عن بعد فقد يستخدم الواقع الافتراضي وقد لا يستخدمه.

ومع أنه لا يوجد ارتباط ضروري بين (التعلم عن بعد) و(تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب، إذ نشأ كل منهما وتطور في مراحله الأولى بمعزل عن الآخر، إلا أن "التعلم عن بعد) أخذ ينضوي تدريجيا تحت المظلة العامة لـ(تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) لأن التطبيقات الحاسوبية والتقنيات الرقمية أصبحت هي الأداة الغالبة والرئيسية في تصميم وتنفيذ برامج التعلم عن بعد (Blake، ٢٠٠٩). فبعد أن كان (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) في الثمانينيات يعتمد على استخدام أجهزة الحاسوب الشخصي المعزولة والقائمة بذاتها لتنفيذ أنشطة وتدريبات فردية مكمّلة للدروس الأساسية في قاعات الدراسة، انتقل منذ منتصف التسعينيات نحو مرحلة جديدة تعتمد بشكل أساسي على تطبيقات التواصل مع الآخرين بواسطة الحاسوب عبر الشبكات الحاسوبية المترابطة. وكان استحداث شبكة (الويب) وانتشار استخدامها على نطاق واسع هو أهم نقلة نوعية أدت إلى هذه المرحلة الجديدة. فظهر ما يسمى بـ"تعلم اللغة عبر الشبكة" الذي يعتمد على تطبيقات وشبكات التواصل الإلكتروني في إعداد وتنفيذ دروس وأنشطة تعلم اللغة وتعليمها (Warschauer & Kern، ٢٠٠٠).

ومع أن التعلم الشبكي يمثل نوعية خاصة تعتبر امتدادا للمجال العام لـ (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) (Chapelle، ٢٠٠٠)، ألا أنها تغطي مساحة واسعة جدا تشمل كافة أشكال استخدام الشبكات وتطبيقات التواصل بواسطة الحاسوب،

التي تتضمن الشبكات المحلية والعالمية، والمضامين التفاعلية وغير التفاعلية، والتواصل المتزامن وغير المتزامن (Kern, Ware & Warschaure، ٢٠٠٨). ومع أنه يوجد تداخل كبير حاليا بين "التعلم الشبكي" و"التعلم عن بعد" إلا أنهما ليسا متطابقين. فالتعلم الشبكي قد يستخدم في التعلم عن بعد، وقد يستخدم لأغراض أخرى مختلفة في تنظيم البيئة التعليمية وتقديم المحتوى الدراسي. وكذلك التعلم عن بعد قد يستخدم أدوات وتطبيقات التعلم الشبكي، وقد يستخدم تقنيات أخرى مختلفة، رغم أن الغالبية العظمي من برامج التعلم عن بعد تستخدم نوعا أو آخر من أنواع التعلم الشبكي (Blake، ٢٠٠٩، White، ٢٠٠٦). وينطبق الأمر نفسه على مصطلح "التعلم الإلكتروني". فرغم أن هذا المصطلح لا يستخدم كثيرا في أدبيات تعليم اللغات، ويستعاض عنه غالبا بمصطلح "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب"، إلا أنه يدل على نفس المعنى، ولا يتطابق تماما مع مصطلح "التعلم عن بعد".

وبالإضافة إلى ذلك، يوجد عدد آخر من المصطلحات التي يشيع استخدامها، وتستخدم بمدلولات مختلفة، وغير محددة بدقة، وقد تتداخل بشكل أو بآخر مع (التعلم عن بعد). فمصطلح (التعلم على الخط)، على سبيل المثال، قد يستخدم للدلالة على التعلم الذي يتطلب اتصالا بخطوط الشبكة الحاسوبية، فيكون بذلك مرادفا لمصطلح "التعلم الشبكي". وقد يستخدم للدلالة على نوعية خاصة من الاتصال، وهي الاتصال الفوري المتزامن الذي يتطلب وجود المشتركين في عملية التواصل على الخط في وقت واحد (Lamy & Hampel، ٢٠٠٧، Blake، ٢٠١١). وكل منهما يتداخل بشكل كبير مع التعلم عن بعد، مع أن لكل منهما تطبيقاته ومقتضياته واستخداماته الخاصة التي تؤثر على شكل وطبيعة العمليات المرتبطة بتنفيذ نشاطات التعلم عن بعد، كما سنرى لاحقا. وكذلك الأمر بالنسبة لـ (التعلم المرن) و(التعلم المفتوح)، فكل منهما يشير إلى نوعية خاصة من خيارات تنظيم بيئة التعلم بما يتلاءم مع اعتبارات وحاجات معينة قد تتداخل مع أشكال التعلم عن بعد الذي قد يكون تعلما مرنا مفتوحا، وقد يكون أكثر صرامة بالنسبة لجَدوَلة

الدروس ومؤهلات المتعلمين (Lamy، ٢٠١٣).

ونفس الشيء ينطبق على مصطلحي (التعلم المدمج) و(التعلم الهجين). فرغم أنه تتعدد مدلولاتهما، وقد يستخدمان بمعنى واحد أحيانا (Blake، ٢٠١٣)، ألا أن (التعلم الهجين) يركز غالبا على الاعتبارات التقنية المتعلقة بدمج أنواع مختلفة من التقنيات للحصول على نتائج معينة سواء في تصميم أو تنفيذ البرنامج الدراسي. وأما "التعلم المدمج" فيركز غالبا على شكل ونوعية التواصل التي تتضمن المزج بين التواصل المباشر وجها لوجه في غرفة الدراسة والتواصل عبر التقنيات الإلكترونية خارج الفصل الدراسي (Sharma & Barrett، ٢٠٠٩). وكلاهما يتداخلان مع التعلم عن بعد الذي قد يدمج بين نوعيات مختلفة من التقنيات في توصيل المحتوى وتنفيذ الأنشطة، وقد يتضمن مقدارا ضيئلا من التواصل المباشر وجها لوجه، رغم أن معظم التواصل وعمليات التعلم تحدث عن بعد عبر الوسيط الإلكتروني (Lamy، ٢٠١٣). وكذل الأمر بالنسبة لمصطلحي (التعلم المتوزع) و(التعلم الافتراضي) حيث يشيران إلى اشتراك المستخدمين في بيئة افتراضية واحدة تقوم على المحاكاة والتمثيل الرمزي لشخصيات المستخدمين عبر الوسيط الإلكتروني. وقد يختص مصطلح (التعلم الافتراضي) بهذا المعنى (Schwien-horst، ٢٠٠٢)، بينما يستخدم مصطلح (التعلم المتوزع) للإشارة إلى طريقة نقل وتوزيع المحتوى التعليمي بشكل يسمح بالتنقل والتخلص من قيود الزمان والمكان عبر استخدام الوسائط الإلكترونية (Fleming & Hipel، ٢٠٠٤). وكلاهما يتداخلان تداخلا كبيرا مع التعلم عن بعد دون أن يتطابقا تطابقا تاما مع مدلوله الخاص.

كل هذه المصطلحات (ويوجد غيرها أيضا، وللمزيد، انظر مثلا: White، ٢٠٠٣) تشير إلى علاقات متداخلة بين أشكال متعددة من استخدام التقنيات المتنوعة وتوظيفها في مجال تعليم اللغات. وكثير منها لا يزال في مرحلة الاستكشاف وفي طور التشكل ولم يستقر ويتأسس بشكل واضح. والحقيقة أن المشكلة هنا ليست

مشكلة اصطلاحية بحتة، بل تتعلق بنوعية الممارسات المستخدمة وأثرها على جوانب وعمليات التعلم والتعليم. ولا شك أن التقنيات المختلفة، وأشكال توظيفها المختلفة، في السياقات المختلفة سيكون لها مقتضيات مختلفة وتؤدي إلى آثار مختلفة. وذلك يتطلب فهما أعمق وتمييزا أوضح بين كل شكل وآخر وإدراك لآثاره الخاصة في عمليات التعلم والتعليم. ولذا يشير بعض الباحثين (مثل: White، ٢٠٠٦، Lamy، ٢٠١٣) إلى أن فهم شبكة العلاقات المتداخلة بين هذه الممارسات التعليمية المختلفة أمر مهم، ومن المسائل الملحّة التي تواجه المشتغلين في هذا المجال من أجل إدراك السمات الخاصة بكل منها، وتمييز ما بينها من تشابهات واختلافات بناء على فهم علمي واضح ومحدد.

٢،١. التعلم عن بعد: السمات المميزة للمفهوم

يتداخل مصطلح التعلم عن بعد كما رأينا مع عدد من المصطلحات التي تشير إلى ممارسات تعليمية متقاربة إلى حد يجعل التمييز بينها في كثير من الأحيان عملية صعبة ومربكة. والحقيقة أن تحديد السمات الخاصة المميزة لمفهوم (التعلم عن بعد) لا يقل صعوبة لأسباب كثيرة. أولها أن (التعلم عن بعد) مظلة عامة تتضمن الكثير من التنوعات سواء في نوعية الوسائط والتقنيات المستخدمة، أو في طريقة بناء المحتوى التعليمي، أو في تحديد أدوار المشاركين في العملية التعليمية ومسؤولياتهم، أو في طبيعة السياقات المؤسسية والاجتماعية والثقافية التي تحيط ببرامج التعلم عن بعد، بالإضافة إلى التباين الكبير في حاجات المتعلمين وخصائص اللغات (للاطلاع على نماذج متنوعة من برامج "تعلم اللغة عن بعد، انظر: White، ٢٠٠٣). ومن أسباب الصعوبة أيضا التغير والتطور المتسارع في الصناعة الحاسوبية وتقنية المعلومات والتواصل، سواء على مستوى الشبكات والأجهزة (مثل: الشبكات اللاسلكية والهواتف الذكية، انظر: Kukulska-Hulme، ٢٠٠٩) أو على مستوى البرمجيات (مثل: منصات إدارة التعلم المتزامنة، انظر: Wang & Chen، ٢٠٠٩). فمستويات التطور الرقمي المتصاعد والسريع في الفترة

الحالية بالاتجاه نحو مزيد من التعقيد، والاندماج بين الوسائط المتعددة، ومزيد من التنوع في الخصائص والوظائف تزيد من صعوبة التحديد الدقيق للسمات المميزة للتعلم عن بعد. وكما سنرى لاحقا، فإن نوعية التقنيات المتاحة والمستخدمة ذات أثر كبير في تحديد سمات التعلم عن بعد وتوجيه مساره عبر مراحل تطوره المختلفة (Wang & Sun، ٢٠٠١).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الباحثين والمشتغلين في مجال التعلم عن بعد سواء في موضوعات الدراسة العامة، أو في مجال تعليم اللغات يختلفون في مدى التركيز على بعض الجوانب دون بعض أثناء الحديث عن السمات والخصائص المميزة لهذا المجال (Lamy، ٢٠١٣). ولكن كما تقول سنثيا وايت (White، ٢٠٠٦) فإن معظم المشتغلين في هذا المجال يتفقون على أربع سمات عامة تحدد بمجموعها المعالم الرئيسية لمجال التعلم عن بعد، كما يوضح الشكل رقم (١).

الشكل (١)

السمات والخصائص المميزة للتعلم عن بعد

التعليم عن بعد

الانفصال الجسدي بين مجموعة المشاركين في عملية التعليم

توفر قناة تواصل ثنائي يتيح التواصل المزدوج بين المشاركين في العملية التعليمية

تقديم المنهج من قبل مؤسسة بشكل منظم ومقصود لأغراض تعليمية

وجود وسيط تقني بديل عن الحضور المباشر ويتيح تبادل الملفات والوثائق والمعلومات

وكما هو موضح في الشكل السابق، فإن أول سمات التعلم عن بعد هي الانفصال الجسدي بين المعلم والمتعلم (وكذلك بين المتعلم وبقية زملائه) بشكل يحول بينهما وبين الحضور المشترك والتواصل المباشر وجها لوجه. ومع أن برامج التعلم عن بعد تتفاوت، فبعضها قد يتضمن (أو يشترط) قدرا معينا من التواصل المباشر، إلا أن جميع برامج التعلم عن بعد تشترك في أن معظم الدراسة تتم بدون الحضور الجسدي المشترك للمشاركين في علمية التعلم (Lamy، ٢٠١٣). والسمة الثانية هي أن موضوع الدراسة يتم تقديمه عبر مؤسسة تعليمية بشكل منظم ومقصود لتحقيق أغراض تعليمية تحددها المؤسسة. وهذه السمة تميز التعلم عن بعد عن الدراسة الذاتية التي يقوم بها المتعلم بمفرده لتحقيق أغراض يحددها هو لنفسه. وتختلف المؤسسات في مدى المرونة في تحديد المحتوى الدراسي للمتعلمين، ولكنها مؤسسات معتمدة من قبل نفس المرجعيات والإدارات التي تعتمد مؤسسات التعليم التقليدي (Simonson et. Al.، ٢٠١٢). وبعض هذه المؤسسات قد تقدم تعليما تقليديا يتطلب التواصل المباشر وجها لوجه بالإضافة إلى تقديم برامج مساندة في التعلم عن بعد، وبعضها قد يكون متخصصا بشكل كامل في برامج التعلم عن بعد.

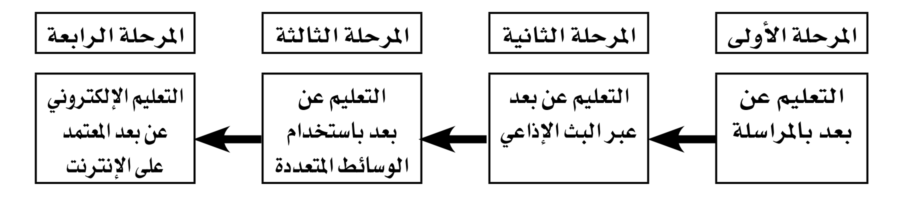
وأما السمة الثالثة للتعلم عن بعد فهي استخدام وسيط تقني معين ليكون قناة للتواصل بدلا من الحضور المشترك بين المعلم والمتعلم، يتيح التوصل إلى المحتوى الدراسي، وتبادل الملفات والوثائق والمعلومات، ويقدم وسائل المساعدة التي يحتاج إليها المتعلم أثناء الدراسة. وآخر سمة من سمات التعلم عن بعد هي توفر نوع من التواصل المزدوج ذي الاتجاهين بين المعلم والمتعلم عبر قناة مشتركة تتيح ذلك. وفي حين أن السمتين في الجهة اليمنى من الدائرة في الشكل السابق لم يتغيرا كثيرا طوال مراحل التعلم عن بعد، فإن نوعية التواصل والوسائط المستخدمة في عرض المحتوى الدراسي وطريقة تقديمه تعرضا للكثير من التغيرات والتطورات. وكان تطورهما هو المحدد الأكبر لمراحل تطور هذا المجال، كما سنرى في الجزء التالي (وانظر أيضا: Boyle، ١٩٩٥، Wang & Sun، ٢٠٠١).

٣،٢. التعلم عن بعد: التاريخ ومراحل التطور

كمـا رأينـا أعلاه، فإن أهـم السمات التي تميز التعلم عـن بعد هي وجود وسيط تقني معين يتيح عرض المحتوى، وتقديم المساعدة، والتواصل المتبادل، ويكون بديـلا عـن التواصل المباشر والحضـور البدني المشترك بـين المشاركين في العملية التعليمية. ورغم بقاء واستمرار هذه السمات، فإن نوعية التواصل وطبيعة الوسائط التقنيـة المستخدمة هي التي تغيرت تبعا للتطـورات التقنية الهائلة والمتسارعة التي شهدتهـا العقود الماضية. ويلخص بعضـ الباحثين (مثل: Rumble، ٢٠٠١، Wang & Sun، ٢٠٠١) مراحـل تطـور وسائط التعلم عن بعد في أربع مراحل رئيسية، كما يوضح الشكل رقم (٢)

الشكل (٢)

مراحل تطور التعلم عن بعد



وكما يوضح الشكل السابـق، فإن تغير الوسائط التقنية المستخدمة هو العامل الأبـرز في تحديد المراحـل التي مر بها تطور مجال (التعلـم عن بعد) حيث تغيرت أشكال التواصل وطريقة عرض المحتوى التعليمي في كل مرحلة تبعا لنوعية الوسائط المستخدمة. وقد شهد التعلم عن بعد بدءا من المرحلة الثانية (أثناء عقدي الستينيات والسبعينيـات) تحولا نوعيا كبيرا باستخدام البث الإذاعي والتلفزيوني واستحداث وسائـل التسجيل الصوتـي والمرئي (مثل الأشرطة السمعيـة وأشرطة الفيديو)[١].

(١) ربما تكون تجربة محطة الإذاعة البريطانية الـ(بي بي سي) في برامج تعليم اللغة مثل برنامج تعليم اللغة الألمانية"kontakte" الذي انطلق عام ١٩٧٥م من التجارب الرائدة

وقد نتج عن استخدام هذه الوسائل تقليص عزلة المتعلمين وابتعادهم، بالإضافة إلى تنوع أشكال التواصل بين المرئي والمسموع والمكتوب، كما أصبح التواصل الفوري ممكنا أحيانا عبر استخدام الاتصال الهاتفي بين المعلم والمتعلم.

وفي المرحلة الثالثة التي ابتدأت في عقد الثمانينيات بدأ الالتقاء بين (التعلم عن بعد وتعلم اللغة بمساعدة الحاسوب عبر استخدام الوسائط الحاسوبية والتقنية الرقمية في التوصيل والتواصل). وكان الاعتماد الأكبر على حزم (الوسائط المتعددة) المحمولة على أدوات التخزين الحاسوبية، مثل الأقراص المدمجة التي قد تضم المقرر الدراسي كاملا أو بعض أجزائه على شكل مواد وتدريبات مكملة لأنواع أخرى من الأنشطة اللغوية. وفي فترة لاحقة أثناء هذه المرحلة ابتدأ استخدام الإنترنت والويب وهو ما أتاح مرونة أكبر وإمكانية أكبر للتواصل المباشر عبر الوسيط الإلكتروني بين المتعلم وبقية المشاركين في العملية التعليمية (المعلم والزملاء والناطقين الأصليين). وقد أمكن في هذه المرحلة تقديم محتوى تفاعلي يقدم نوعا من التغذية الراجعة بناء على أداء المتعلم (Zaho، ١٩٩٦).

ورغم أن إمكانية التواصل أصبحت أكبر وأوسع في المرحلة الثالثة، إلا أنها كانت محصورة في التواصل غير المتزامن (Wang & Sun، ٢٠٠١). ومع تقدم التقنيات الرقمية وانتشار استخدام الإنترنت كوسيط أساسي في التواصل عن بعد دخل التعلم عن بعد مرحلته الرابعة التي تعتمد بشكل أساسي على التواصل المتزامن بأشكاله المتنوعة (المكتوب، المسموع، والمرئي) والتقنيات التي تدعم ذلك مثل تطبيقات التحادث والمؤتمرات المرئية عبر الإنترنت (Wang، ٢٠٠٤، Thorne & Payne، ٢٠٠٥) وتقنيات العوالم الافتراضية (Sykes et al، ٢٠٠٨، Sadler & Dooly، ٢٠١٣)، كما يوضح الجدول رقم (٢).

في هذا المجال (وللمزيد، انظر: Boyle, 1995، Salaberry, 2001)، وللاطلاع على فصل جيد مترجم إلى العربية عن الابتكارات التي شهدها مجال الاتصالات عن بعد وأثرها على التعليم بشكل عام في تلك المرحلة، انظر: نجنت، ٢٠٠٠).

الجدول (٢)

أنواع التقنيات المستخدمة في مراحل تطور التعلم عن بعد

المرحلة	التقنيات المستخدمة
الأولى	الوسائط المطبوعة ونظام البريد
الثانية	الوسائط القديمة: الوسائط المطبوعة ونظام البريد
	الوسائط الجديدة: البث الإذاعي، التلفزيون، المذياع، الهاتف، الأشرطة السمعية، أشرطة الفيديو، وكابلات التلفزيون..إلخ
الثالثة	الوسائط القديمة: الوسائط المطبوعة ونظام البريد؛ البث الإذاعي، التلفزيون، المذياع، الهاتف، الأشرطة السمعية، أشرطة الفيديو، وكابلات التلفزيون..إلخ
	الوسائط الجديدة: معالج النصوص، وحزم الوسائط المتعددة، والويب، والإنترنت..إلخ
الرابعة	الوسائط القديمة: الوسائط المطبوعة ونظام البريد؛ البث الإذاعي، التلفزيون، المذياع، الهاتف، الأشرطة السمعية، أشرطة الفيديو، وكابلات التلفزيون، معالج النصوص، وحزم الوسائط المتعددة، والويب، والإنترنت...إلخ
	الوسائط الجديدة: التقنيات ذات الزمن الحقيقي بالاعتماد على الإنترنت مثل المؤتمرات المصورة عبر سطح المكتب، والمكالمات الهاتفية عبر الإنترنت، والواقع الافتراضي..إلخ

كما يتّضح من الجدول (٢) فإن المرحلة الرابعة للتعلم عن بعد، مع اشتمالها على جميع التقنيات المستخدمة في المراحل السابقة، تتضمن أيضا تغيرا نوعيا كبيرا جدا يتمثل في الاعتماد الأساسي على تقنيات التواصل المتزامن بمختلف أشكالها وتنوعاتها. ويتزامن هذا التطور الكبير مع ظهور ما يسمى "الجيل الثاني من تطبيقات الويب" (Sykes et al، ٢٠٠٨، Wang & Vasques، ٢٠١٢، Thomas، ٢٠٠٩) مع بداية الألفية الجديدة حيث لم تعد الإنترنت مجرد وسيط مكمل يلجأ إليه الشخص لأداء بعض المهام الخاصة، بل أصبحت جزءا أساسيا مندمجا في عمليات التواصل والتفاعل في الحياة الاجتماعية اليومية للفرد العادي. وبذلك التحمت عمليات التواصل المعتمد على الوسائط بعمليات التواصل الاعتيادي الخالي

من الوسائط، وتقاربت أشكالهما، وانطمس إلى حد كبير ما بينهما من فروق. وبعد أن كانت الإنترنت في السابق مجرد وسيلة لاستعراض محتوى ثابت غالبا، رغم أنه يتسم بالتشعب الهائل والمرونة الفائقة، أصبحت مع تطبيقات الجيل الثاني تتيح فرصة التواجد المتزامن في بيئة افتراضية واحدة يشترك المستخدمون في بنائها وتصميم محتوياتها.

لقد كان لهذه التغيرات أثر كبير على التعلم عن بعد. فبعد أن كان التركيز في المراحل السابقة ينصب على آليات وتقنيات نقل المحتوى وتوصيله، وتقديم المواد الدراسية بشكل يوسع من فرص التعلم الذاتي ويجعله أكثر سهولة عبر توفير الدعم والتغذية الراجعة بحسب ما هو متاح، أصبح التركيز في المرحلة الرابعة ينصب على تهيئة فرص التواصل المزدوج والسريع في بيئات إلكترونية تفاعلية تشبه كثيرا ما يحدث في عمليات التواصل الاعتيادية في الواقع الطبيعي (Wang & Sun، ٢٠٠١). فأصبح المحتوى التعليمي يبنى من خلال التواصل المشترك، وتقلصت فجوة البعد الجغرافي إلى حدها الأدنى.

٢,٤. الإشكال النظري: ما الدور الحقيقي للتقنية؟

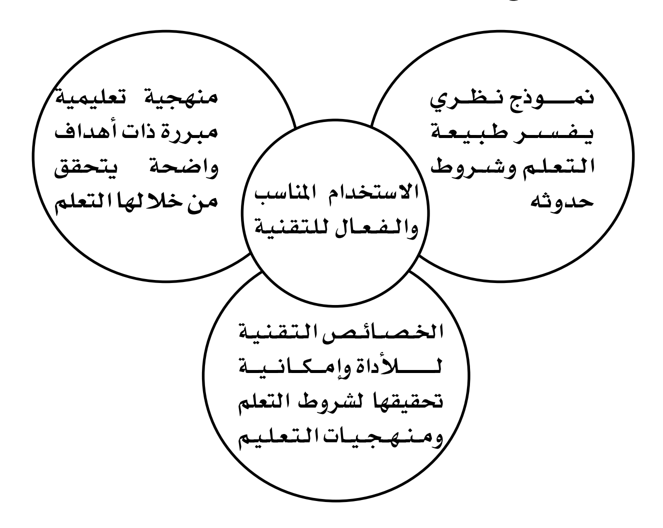
كما يتبيّن من فحوى النقاش أعلاه، فإن أغلب التركيز في الأدبيات المتعلقة بتوصيف سمات التعلم عن بعد أو تتبع مراحل تطوره ينصب بالدرجة الأولى على الجانب التقني المرتبط بالوسائط المستخدمة وخصائصها ونوعية المجال التواصلي الذي تخلقه تلك التقنيات. غير أنّ الغائب الأبرز في هذا النقاش هو المفهوم الأساسي في تعلم اللغة، وهو مفهوم "التعلم". ومع أن عملية التعلم ذات ارتباط وثيق بالسياقات الاجتماعية التي تحدث فيها، بما فيها وسائط التواصل وأشكاله، ألا أن مفهوم (التعلم اللغوي) بطبيعته الجوهرية مفهوم نفسلي/Psycholinguis-tic مرتبط بالذهن والعمليات الذهنية واللغوية لدى المتعلم (Lightbown & Spa-da، ٢٠١٣). ولذا فإن أي نقاش لمفهوم التعلم يتطلب الاعتماد على نظرية علمية في تفسير التعلم، والعمليات النفسلية التي تُحدثه. ومن ناحية أخرى، يتطلّب أي نقاش للتعلم في البيئات التعليمية المصممة أساسا لدعم وتعزيز التعلم مناقشة الشروط

المنهجيــة لتنظيــم بيئة التعلــم وتنفيذ ما تتضمنه مــن أنشطة وعمليــات. أمّا الأول فهــو موضوع البحث الأساســي في "اكتساب اللغة الثانية" (جاس & سلينكر، ٢٠٠٩ ، وأما الثاني فهو موضوع البحث التطبيقي في "منهجيات تعليم اللغات" (ريتشاردز & ثيودوز، ١٩٩٠).

وواضح أن الجانب الثاني يعتمد على الأول لأن الأول بمثابة الشرط الضروري الــلازم، فلا يمكن تنظيم بيئة التعلم بشكل يدعــم التعلم ويعزز حدوثه ما لم تفهم أصــلا طبيعة التعلــم وكيفية حدوثه. وكل منهما ليس له ارتبــاط ضروري بالتقنية، فالتعلــم قد يحــدث بوجود التقنية أو بدونها، وكذلك البيئــات التعليمية قد تتضمن استخدام التقنية وقد لا تتضمن ذلك. ولكن حينما تستخدم التقنية، أو حينما يكون استخدامهــا ضروريا (كما في التعلم عن بعــد) فلابد من ربط ذلك بشكل منهجي بنظريــة علمية في التعلم ومنهجية واضحة في التعليم. و يوضح الشكل رقم (٣) أنّ الاستخدام المناسب والفعال للتقنية يعتمد على التقاء وتفاعل ثلاثة عوامل متكاملة.

الشكل (٣)

العوامل المتداخلة مع الاستخدام المناسب والفعال للتقنية في تعليم اللغة



ورغم ضرورة الاهتمام المتوازن بجميع العوامل الثلاثة وما بينها من علاقات متداخلة، إلا أنه يلاحظ وجود نزعة عامة في أبحاث (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب)، وبين المشتغلين في هذا المجال، إلى التركيز على الجوانب التقنية إلى درجة إهمال الجوانب النظرية والمنهجية[1]. وقد أدى التركيز على الجوانب التقنية إلى الانفصال عن نظريات (اكتساب اللغة الثانية)، وما تقدمه من تفسير علمي واختباري لشروط الاكتساب والتعلم وسبل تحقيقها. فأصبح (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) مجالا يتسم إلى حد كبير بالفوضى النظرية والانبهار بالإمكانات والخصائص التقنية والاندفاع وراء مستجداتها وتطوراتها المتلاحقة بدون إطار نظري واضح ومتماسك (Kern، ٢٠٠٦). ونشأ عن ذلك ما تسميه كارول تشابل (Chapelle، ٢٠٠٠) "خرافة طريقة تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب"، وهو اعتقاد أن استخدام الحاسوب بذاته يمثل طريقة في التدريس. وهذا الاعتقاد بالطبع خاطئ. ففضلا عن أنه لا يمكن مقارنة طرق التدريس بدون معرفة التفصيلات الجزئية التي تحدث أثناء عمليات التفاعل داخل الفصل الدراسي، فإن الأداة التقنية وحدها لا تمثل طريقة في التدريس. فليست الأداة هي التي تكون جيدة أو غير جيدة، بل كيف توظف وتستخدم (Kern، ٢٠٠٦). ولذا فلابد من إعادة الاعتبار للجوانب النظرية وجعلها في موضع الصدارة عند الحديث عن استخدام التطبيقات الحاسوبية في تعلم اللغة.

ورغم أهمية التأصيل النظري، إلا أنه ليس بالسهولة التي يبدو عليها. وصعوبة التأسيس النظري تعود لأسباب كثيرة، أولها أن ذلك يتطلب معرفة علمية دقيقة ومنضبطة بالمفاهيم النظرية لاكتساب اللغة الثانية وإجراءات متقنة في تطبيقها وربطها بأبحاث تعلم اللغة. وهذا أمر غير متيسر، فكثير من الذي يدّعون أنهم يستخدمون نظريات معينة إنما يتحدثون عن أسمائها فقط، بدون معرفة وافية

---

(١) لقد تناولت سابقا (انظر الشمري: ٢٠١٢، ٢٠١٤) بمزيد من التفصيل هذه المشكلة ووضحت بعض أبعادها وآثارها في أبحاث "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب". ولذا فلن أخوض في تفاصيل هذه المسألة، وسأكتفي فقط بالإشارة إلى ما يتعلق بموضوع المناقشة الحالية.

بمـا تتضمنه من مفاهيم، وبـدون إجراءات دقيقة في استخدامهـا وتطبيقها (Fe-lix، ٢٠٠٨). وممـا يزيد الصعوبة أيضا أن تعلم اللغة ظاهرة معقدة جدا، متعددة الجوانـب والأبعاد، تصعب الإحاطة بها ضمن فهـم شامل وموحد. ولذا يوجد عدد مـن النظريات المتنوعـة التي تختلف فيمـا بينها في مدى التركيـز على جانب دون آخـر من الجوانـب المتعلقة بتعلم اللغة (للاطـلاع على أبرز النظريـات العلمية في مجـال اكتساب اللغة الثانية، انظر: ميتشيل و مايلز، ٢٠٠٤)[1]. ومن ناحية أخرى، فإن هـذه النظريات تختلف أيضا في مدى ارتباطهـا بالتدريس وإجراءات التعليم. ففي حـين أن بعضها وثيق الصلة بالجوانب التعليميـة، ويمكن تحويلها بسهولة إلى مرشد وموجه في تنظيم البيئة التعليمية وأنشطتها، يوجد نظريات أخرى موغلة في التجريد بشكل يجعل صلتها بالتعليم غير واضحة (للاطلاع على مناقشة للنظريات المختلفة وصلتها بالتعليم، انظر: VanPatten & Williams، ٢٠٠٧).

وبالإضافـة إلى هـذه الصعوبات المتعلقـة بالنظريات نفسها، فـإن اقتراضها وتوظيفها في مجـال تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب له مشكلاته وصعوباته الخاصة أيضـا. ومن أسباب هذه الصعوبات تعدد اهتمامات المشتغلين في مجال "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب" وتنوعها بين التصميم، والتقييم أو البحث العلمي، والتوظيف الفعلـي في إجـراءات التدريس. ولـكل فئة من المشتغلين في هذه المجـالات أولوياتها الخاصة فما يناسب المصممين والمبرمجين قد لا يكون مناسبا للباحثين أو المدرسين والمشتغلـين في إجـراءات التدريـس المباشـر (Levy & Stockwell، ٢٠٠٦). ومن ناحيـة أخرى، فإن هذه النظريـات استحدثت ابتداء في مقامـات التواصل المباشر وجهـا لوجه، ولذا فإنها قد لا تولي العناية الكافية لأثـر الوسيط التقني، خاصة أن الوسيـط التقنـي قد يتداخل مع عمليـات التواصل والتعلم علـى نحو خفي وغامض

---

(١) هذا الكتاب من أفضل الكتب التي تقدم نظريات تعلم اللغة بأسلوب واضح ودقيق، وقد صـدرت له طبقات لاحقة فيها زيادات وإضافـات، آخرها الطبعة الثالثة عام ٢٠١٣م. وأما النشرة العربية فتعتمد على الطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٨م.

أحيانا (Harrington & Levy، ٢٠٠١، Haas، ١٩٩٦). ويتأكد ذلك في مجال التعلم عن بعد حيث أن الجزء الأعظم من التواصل والتعلم يتم عبر الوسيط الإلكتروني. ولذا فإن الخصائص التقنية يجب أن تحظى بعناية أبرز وأكبر. وسنتحدث في القسم التالي عن أهم الأسس النفسية والمبادئ المنهجية لتعليم اللغات، ثم نتحدث عن الأدوات والتقنيات التي يمكن أن تحقق ذلك في التعلم عن بعد.

٣. التعلم عن بعد: الأسس والمبادئ النظرية

٣,١. الأسس النفسلية لتعلم اللغة وربطها بالتدريس

يتطلّب (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) كما قلنا سابقا العناية بالأساس النظري والمنهجي لاستخدام الآلة. وهذا الأساس النظري يجب أن يستمد من "اكتساب اللغة الثانية[١]"، فاكتساب اللغة الثانية منذ أن انطلق في بداية السبعينيات يحاول استكشاف الأسس المعرفية والذهنية التي تحكم عمليات الاكتساب وتوجه نمو "اللغة البينية" لدى المتعلم (انظر: Lightbown، ٢٠٠٠). وقد توصل بعد عقود طويلة وجهود بحثية مستمرة إلى تحصيل معرفة جيدة قائمة على الاختبار العلمي عن أسس ومبادئ تعلم اللغات (انظر مثلا: Lightbown & Spada، ٢٠١٣). ورغم أن "اكتساب اللغة الثانية" كان في بداياته يركز على "التعلم" والمبادئ التي تحكم التعلم، ولا يزال هذا هو موطن اهتمامه الرئيسي، إلا أنه بعد أن تمكن من تحصيل معرفة كافية عن التعلم، استطاع الانتقال إلى مجال التدريس، وأن يرسم بعض الملامح أو المبادئ لتنظيم بيئة التعلم بما يلائم ظواهر الاكتساب لدى المتعلمين. ومن بين عدد من المقترحات في هذا الصدد يظهر ما يسمى بـ"تعليم اللغة المعتمد على المهمات" باعتباره مظلة عامة أو نظرية أولية في التدريس مبنية على نتائج

(١) لابد من ملاحظة أن مصطلح (اكتساب اللغة الثانية) كحال بقية أسماء المجالات المعرفية الأخرى، يطلق على العملية الاكتساب نفسها التي يمر بها المتعلمون، ويطلق أيضا على الحقل العلمي والمعرفي الذي يدرس الظواهر المتعلقة بهذه العملية. وواضح أن المقصود في هذا الموضع هو المعنى الثاني.

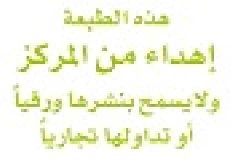
الأبحاث العلمية في الاكتساب. وبالإضافة إلى الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية (انظر مثلا: Ellis، ٢٠٠٣، Skehan، ٢٠٠٣)، فإن التدريس المعتمد على المهمات بدأ مؤخرا يلقى قبولا واسعا من قبل عامة المشتغلين في منهجيات تعليم اللغة وإعداد موادها ومعلميها (على سبيل المثال: Council of Europe، ٢٠٠١)[١].

ورغم وجود قدر من التنوع داخل مظلة الاتجاه المعتمد على المهمات في التعليم اللغوي (انظر مثلا: Ellis، ٢٠٠٩)، إلا أنه يتضمن بعض المبادئ العامة التي أصبحت إلى حد كبير محل اتفاق بين المشتغلين في هذا المجال. وبشكل عام فإن التعلم المعتمد على المهمات يسعى إلى خلق السياقات التعليمية التي تتجاوب مع خصائص القدرة الطبيعية لاكتساب اللغة عند البشر. فبدلا من تحويل اللغة إلى محتوى معرفي يتم تدريسه على شكل جذاذات من المعلومات، يتم الاعتماد على استخدام اللغة الفعلي من قبل المتعلم، كما تستخدم في الواقع الاعتيادي، لأجل اكتسابها. فلم يعد التواصل هو هدف التعلم فقط، بل أصبح التواصل هو أداة التعلم ووسيلته والمحرك الأساسي لحدوثه. فالتواصل في هذا التصور شرط ضروري يسبق الاكتساب ويجعله ممكنا. ومع أهمية التواصل بكافة أشكاله، إلا أنه من الناحية النفسلية لاكتساب اللغة يوجد نوعية خاصة من التواصل أكثر ارتباطا بالاكتساب وهي (التفاعل) الذي يتضمن (التفاوض حول المعنى). فهذه النوعية من التواصل تجعل للدخل اللغوي صدى في الآليات اللغوية الداخلية لدى المتعلم مما يمكنه من الانتباه إلى الشكل اللغوي ومعالجته الذهنية واستدخاله فيما بعد[٢].

---

(١) (الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات) وثيقة مهمة لأنه صادر عن مؤسسة مرجعية ذات تأثير ويلقى قبولا واسعا خاصة في أوروبا، وقد اعتمد الإطار الأوروبي على "المهمة" كمفهوم محوري في بناء المنهج وتنفيذ أنشطة التدريس (للتعرف على الإطار الأوروبي، انظر: غولييه، ٢٠٠٩).

(٢) لا يمكن عرض كل التفاصيل هنا، فهذه الدراسة موجهة للقارئ المختص الذي يفترض أنه على اطلاع جيد على "اكتساب اللغة الثانية" (والقارئ الذي يحتاج المزيد في هذا الموضوع يمكن أن يرجع إلى: جاس وسيلنكر، ٢٠٠٩؛ ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤).



وبنــاء علــى هذا التصور، فإن (المهمة) هي «أي نشــاط يستلزم استخدام اللغة من قبل المتعلمين مع التركيز على المعنى من أجل تحقيق هدف معين" (Bygate et al., 2001,P. 11). وتبعا لذلك، فالمهمة هي الأساس الذي يجب أن تنتظم حوله العملية التعليميــة لأنها تمثل السياق الــذي يمكن أن تنجم عنه نوعيــة التواصل التي تمكن المتعلــم من الاكتساب اللغوي. وتلخص كارثريــن داوتي ومايكل لونغ (Doughty & Long، 2003) المبادئ المنهجية الرئيسية للتعليم المعتمد على المهمات كما يعرضها الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)

المبادئ المنهجية الرئيسية لتعلم اللغة المعتمد على المهمات

المبدأ	شرحه
المهمة هي الوحدة الرئيسية في التحليل	المهمة وليس النصوص أو القواعد النحوية وقوائم المفردات هي وحدة التحليل الأساسية في إعداد المنهج وتنفيذه،
دعم التعلم بالممارسة	لا يتم تعلم اللغة عن طريق دراستها وتحويلها إلى موضوع معرفي، بل يتم تعلمها من خلال استخدامها الفعلي في التواصل.
تقديم الدخل المهذب	لابد من تقديم نوعية خاصة من الدخل اللغوي المهذب الذي يتضمن تعديلات لغوية حسب ما تستدعيه حالة المتعلم في مقامات التواصل الفعلي.
تقديم دخل لغوي ثري	لابد من تقديم دخل لغوي ثري حجما ونوعا، ذي ارتباط بالمهام المطلوبة، ويوفر عينات متنوعة من استخدام الناطقين الأصليين للغة.
تشجيع التعلم العرضي والتلقائي للكتل اللغوية	لابد أن يكون الانتباه العام في القوى الإدراكية عند المتعلم موجها إلى المعنى بما يشجع على الاكتساب التلقائي للكتل اللغوية بمجموعها بدون الانشغال بتحليلها اللغوي.
تعزيز الانتباه للشكل	لابد يتم أحيانا (وفي الظروف الملائمة التي تقتضي) توجيه انتباه المتعلم للشكل اللغوي المراد اكتسابه بالطريقة المناسبة التي تجعله يلاحظ الشكل اللغوي وارتباطه بالمعنى.

المبدأ	شرحه
توفير الشواهد السالبة	توفير التغذية الراجعة السالبة بالقدر الكافي مفيد لأنه يجعل المتعلم يلاحظ الاختلال في لغته البينية وانحرافها عن نظام اللغة المستهدفة.
اعتبار المراحل التطورية للمتعلم	لغة المتعلمين منتظمة ومتطورة، ولها مراحل ثابتة لا يمكن القفز عليها أو تجاوزها، ولابد من أخذها بعين الاعتبار في التعليم
تشجيع التعلم التعاوني/التآزري	تواصل المتعلمين فيما بينهم مفيد جدا في الاكتساب وبناء المعرفة اللغوية، فلابد من توسيع فرص التواصل بين المتعلمين عبر مهام مشتركة تتطلب التواصل الحقيقي.
تفريد التوجيه	يوجد بين المتعلمين فروق فردية ترجع غالبا إلى استراتيجيات وأساليب التعلم وغيرها من العوامل، فلابد من تفريد التوجيه بما يناسب الفروق الفردية بين المتعلمين.

وكما يوضح الجدول (٣) فهناك عشرة مبادئ منهجية لا بد من توفرها لكي يكون التدريس منسجما مع نتائج البحث الأساسي في اكتساب اللغة الثانية. أولها أن يتم الاستعاضة عن الطرق التقليدية التي تعتمد على البنى اللغوية أو قوائم المفردات أو حتى النصوص بالاعتماد على المهام[1]. فالمهمة يجب أن تكون هي وحدة التحليل الأساسية سواء في بناء المنهج أو تنفيذ أنشطة التعليم. وأنواع المهام كثيرة ولا متناهية، ولذا يجب أن يتم اختيار المهام التعليمية بناء على (تحليل احتياجات المتعلمين) (Long، ٢٠٠٥). فاتباع الوصف وارشادات السير للوصول لمكان معين، وطلب نوعية من الطعام في المطعم، واستئجار سيارة في المطار كلها أمثلة للمهام التي يمكن استخدامها في المنهج التعليمي.

(١) المهمة لها سماتها المحددة والخاصة التي تجعلها تختلف عن التدريب اللغوي البحت، والدراسة هنا تفترض أن القارئ على وعي بالفرق بينهما (وللاطلاع على سمات المهمة يمكن الرجوع للمراجع المذكورة سابقا، خاصة: Ellis، 2003).

وتبعا للمبدأ الثاني فإن هذه المهام يجب أن تؤدى من خلال الممارسة التي تجعل المتعلم يبدأ بالفعل والتجربة بشكل مباشر ولا يستعرض المهمة أو يدرسها فقط، بل يجب أن تقدم المهمة على شكل مشكلة تواصلية تتطلب الحل عبر استخدام اللغة لتحقيق تواصل حقيقي. ولكن ينبغي أن تقدم المشكلة بعناية بحيث لا تتجاوز قدرات المتعلم اللغوية مع توفير المساعدة حينما يستدعي الموقف ذلك. ولذا فإن نوعية النصوص التي تقدم في المهمات، كما هو مذكور في المبدأ الثالث، يجب أن تكون من قبيل (الدخل المهذب) الذي يتضمن تعديلات التواصل بما يتجاوب مع حالة المستمع، ويشبه ما يحدث أثناء (التفاوض حول المعنى) في مقامات التواصل الحقيقية في ما يسمى بخطاب محادثة الأجانب[١]. ومع ذلك، يجب أن لا يقتصر الدخل اللغوي على هذه السمة فقط، بل يجب أن يكون – تبعا للمبدأ الرابع – دخلا ثريا. ومن سمات الدخل الثري أن يكون دخلا وافرا ومتنوعا ومرتبطا بالمهام المطلوبة، ويشتمل أيضا على عينات حقيقية من استخدام اللغة من قبل الناطقين الأصليين في أداء المهام المماثلة لما يحاول المتعلم إنجازه.

والتعرض للدخل اللغوي الثري يجب أن لا يكون عشوائيا، بل يجب أن يكون – كما يقول المبدأ الخامس – موجها لتعزيز التعلم العرضي والتلقائي من خلال التركيز على المعنى التداولي الذي يؤدي إلى اكتساب الكتل والعناقيد اللغوية والتعابير المسكوكة بمجموعها بدون أن يكون هناك جهد موجه لتحليل تفاصيل الكود أو الشفرة اللغوية[٢]. ومع أهمية التركيز على المعنى، إلا أن ذلك ليس كافيا،

---

(١) كما ذُكِر سابقا لا يمكن التفصيل هنا، وللمزيد حول "خطاب محادثة الأجانب" وما يتضمنه من تعديلات أثناء التفاوض حول المعنى، انظر: جاس وسلينكر، ٢٠٠٩، ص ٤٠٣، وكذلك: ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤، ص ٢٣٥.

(٢) يتلاءم ذلك مع طبيعة التعلم، فخلافا للاعتقاد السائد أن المتعلمين يطبقون قواعد تعلموها مسبقا، يظهر البحث أن المتعلمين خصوصا في المراحل الأولى من التعلم يستدخلون المعلومات اللغوية، على شكل كتل، بناء على المعنى التداولي أولا، ثم بعد ذلك يحللونها لاحقا (انظر: Ellis، 2005).

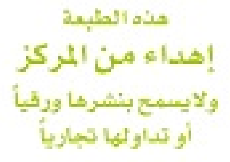
ولـذا فإن المبـدأ السادس يؤكد على أهميـة الانتباه للشكل. ولابـد من ملاحظة أن التركيـز على الشـكل لا يعني بالضرورة تدريس القواعد علـى شكل نقاط منفصلة ومعزولـة كما هـو شائع في اتجاهات التدريـس التقليدية، بل يتضمـن توجيه انتباه المتعلم إلى الشكل بطريقة ما أثناء التواصل والحوار تجعله يلاحظ الصيغة المطلوب تعلمها، ويتمكن من معالجتها واستدخالها كما ذكر سابقا.

ويوجـد طرق كثـيرة للتركيز على الشكل ولفت الانتبـاه إليه، ومن بينها تقديم الشواهد السالبة، كمـا يذكر المبدأ السابع. والمقصود بالشواهد السالبة هو أي نوع مـن التغذية الراجعة تتضمن معلومات توجه انتباه المتعلم إلى انحراف لغته البينية عن معايير اللغة المستهدفة. وتتفاوت الشواهد السالبة في مقدار صراحتها فبعضها صريح جدا مثل التصويب المباشر، وبعضها ضمني مثل إعادة الصياغة والتعديلات التـي تجعل المتعلم ينتبه إلى خطئه بدون تصويب[1]. ولكـي تكون الشواهد السالبة فاعلة ومفيدة لابد أن تكون في حدود ما يستطيع المتعلم اكتسابه ومتوافقة مع مستوى النمـو اللغوي لديـه كما يشير المبدأ الثامـن. فاللغة البينيـة منتظمة وتمر بمراحل تطوريـة ذات تـدرج طبيعـي واتجاه محدد قابـل إلى حد كبير للتنبـؤ[2]. ولا يمكن للتدريس أن يغير هذه المراحل أو يؤثر فيها إلا من ناحيتين: تسريع معدل الاكتساب، ورفـع مستوى التحصيل النهائي. ولذا بـدلا من تدريس النحو فالأفضل هو التركيز علـى التواصل وتوسيع فرص التواصل، وهو ما يشـير إليه المبدأ التاسع، عبر المهام المشتركة في مجموعات أو ثنائيات تعزز التعلم التعاوني بين المتعلمين. وآخر المبادئ المنهجيـة هو تفريد التعليم بحسب ما لدى المتعلمين من أهداف، ودافعية، وأساليب

---

(١) لابـد من الانتباه إلى أنه يوجد خلاف بين الباحثين في ما يتعلق بنوعية ومقدار الانتباه المطلـوب إلى الشـكل، وكذلك في ضرورة الشواهد السالبـة أو أهميتها، ولكن المجال لا يتسع للتفصيل (انظر: Ellis, 2005، Li, 2010).

(٢) أيضا لا يمكن التفصيل في هذه النقطة، ولكن انظر: جاس وسلينكر، ٢٠٠٩، ص ٤٩٢، وميتشل ومايلز، ٢٠٠٤، ص ١٤١.



خاصة في التعلم. ويمكن الوصول لذلك من خلال تنويع المهام والأنشطة والأدوات المستخدمة في أدائها بما يناسب حاجات المتعلمين.

هذه هي المبادئ المنهجية الرئيسية للتعليم المبني على المهمات كما يوضحها اثنان من أبرز المختصين في هذا المجال (Doughty & Long، ٢٠٠٣). والمبادئ المنهجية كما يوضحان تختلف عن إجراءات اللقانة[1]. فبينما الأولى تمثل مبادئ حاكمة وكلية في تعليم اللغات مبنية على البحث الأساسي في اكتساب اللغة الثانية، فإن إجراءات اللقانة تتضمن عددا لا متناهيا من الخيارات التي يمكن أن تحقق تلك المبادئ أثناء أحداث التدريس الفعلي. وهذه الخيارات ترتبط بعوامل كثيرة منها تفضيلات المعلم وفلسفته الخاصة، بالإضافة إلى مستوى كفاءة المتعلمين وأعمارهم وأساليبهم في التعلم، والسمات الخاصة للظاهرة اللغوية المستهدفة، ونوعية بيئة التعلم. ومع أن خيارات الإجراءات اللقانية تختلف وتتنوع، ولا يوجد معيار محدد للاختيار من بينها، إلا أنه ينبغي أن تستخدم بما يخدم المبادئ المنهجية الرئيسية ويعمل على تحقيقها. وعلى سبيل المثال، فبينما يمثل (تقديم الشواهد السالبة) مبدأ منهجيا رئيسيا، فإن طريقة تقديم الشواهد السالبة ونوعيتها تنتمي إلى مجال الإجراءات اللقانية. فقد تقدم بشكل واضح وصريح يعتمد على التصويب وشرح القاعدة اللغوية، وقد تقدم بشكل ضمني ومضمر يدعم التعلم التلقائي والعرضي بحسب ما يتناسب مع الظروف المباشرة التي تحيط بالعملية التعليمية في وضع معين.

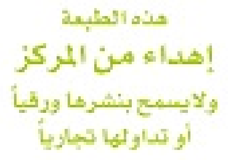
(١) «Pedagogy" من الكلمات التي تعددت مقابلاتها، وهي محيرة في ترجمتها، وقد اخترت ترجمة اللغوي المغربي أحمد الأخضر غزال – رحمه الله – الذي يترجمها باللقانة، لأني أعتقد أنها أفضل ترجمة لهذا المصطلح، على أمل أن تشيع في الاستخدام.

٢,٣. الأدوات التقنية في خدمة المبادئ المنهجية

كما بينا في النقاش السابق (انظر الشكل (٣))، فإن الاستخدام المناسب والفعال للأدوات التقنية يعتمد على ثلاثة عوامل متداخلة: نموذج التعلم، ومنهجية التعليم، والخصائص التقنية المتاحة لتحقيق كل منهما. وقد استعرضنا في الجزء السابق المبادئ المنهجية الرئيسية التي تمثل الأساس النظري لتعلم اللغة المبني على المهام. وهي – كما سبق أن بينا – مبادئ عامة مبنية على نتائج البحث العلمي في الاكتساب بصرف النظر عن ظروف البيئة التعليمية ومواصفاتها. ولذا فإن استخدام التقنية بحد ذاته ينتمي إلى مجال الإجراءات اللقانية (Doughty & Long، ٢٠٠٣). فالتقنية بذاتها – كما سبق أن ذكرنا – لا تمثل مبدأ أو طريقة في التدريس، بل نوعية استخدامها وطريقة توظيفها هي المهمة. ومع ذلك، فإن التعلم المبني على المهمات عبر الوسائط التقنية له خصوصيته التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار (Lai & Li، ٢٠١١، Thomas & Reinders، ٢٠١٠). فرغم وجود عدد هائل ومتنوع من الأدوات والتقنيات الرقمية بمختلف الأشكال والسمات والخصائص التي يمكن أن تستخدم في إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية[1]، إلا أن التأسيس النظري لاستخدامها بشكل يتوافق مع المبادئ المنهجية للتعلم المعتمد على المهمات هو التحدي الأكبر. وفي مجال التعلم عن بعد يزداد الأمر صعوبة، لأن الوسيط التقني هو المجال الأساسي للتواصل والتعلم (White، ٢٠٠٣)، فتصبح الخصائص التقنية هي المتحكم الأساسي إلى حد كبير في نوعية الأحداث والعمليات التعليمية الممكنة.

---

(١) علـى سبيل المثال، يوجد على الرابط التالي: http://c4lpt.co.uk/directory-of-learning-performance-tools/ دليل يحتوي على عدد هائل (يتجاوز الألفين) من أدوات وتقنيات التعليم والتعلم المتوفرة عبر الإنترنت، وهي مختلفة ومتنوعة من حيث الجودة، والوظائف، والسمات التقنية.



وكما ذكرنا سابقا، فإن المرحلة الحالية من مراحل تطور تقينات "التعلم عن بعد" أصبحت مهيأة أكثر من ذي قبل لتحقيق كثير من خصائص وسمات التواصل المفيد في تعليم اللغات بسبب توفر برامج وتطبيقات التواصل المتزامن ثنائي الاتجاه. ولكن ذلك بحد ذاته لا يمثل ضمانة أكيدة أن هذه التقنيات ستستخدم الاستخدام الأمثل، فهناك كثير من الإشكالات والاحترازات التي ينبغي التنبه لها وأخذها بعين الاعتبار. فكثير من تطبيقات التواصل المتزامن (التجارية والمشاعة[١]) المستخدمة لم تصمم أساسا من أجل أغراض التعليم اللغوي، وبعضها قد لا يكون مناسبا لهذا الغرض. ولذا فإن اختيار التقنية والأداة المناسبة من الأمور المهمة التي يجب إيلاؤها العناية الكافية بناء على الاعتبارات اللقانية والمنهجية لتعلم اللغات في المقام الأول (Samuels، ٢٠١٣)[٢]. ولا يقتصر الأمر على اختيار التقنية المناسبة، بل إن تصميم المهمات التعليمية نفسها التي تتضمن استخدام التقنية وتوظيفها بشكل يدعم التعلم هو الأهم، فالتقنيات المستخدمة مهما كانت جودتها لا تفيد ما لم تستخدم بالشكل الأمثل الذي يخدم التعلم (وللمزيد حول معايير تصميم المهمات عبر الوسيط الإلكتروني، انظر: Hampel، ٢٠٠٦؛ Rosell-Aguilar، ٢٠٠٥). وبسبب ضيق المساحة المتاحة لا يمكن مناقشة كافة التفاصيل المتعلقة بهذا الموضوع، ولذا فسنكتفي بالإشارة إلى أنواع التقنيات التي يمكن أن تحقق بشكل عام ومجمل المبادئ المنهجية لتعلم اللغة المبني على المهمات.

---

(١) التطبيق المشاع أو المصدر المشاع ترجمة لتعبير «Open source"، والمقصود هو التطبيقات التقنية المتاحة للاستخدام من قبل الجميع دون رسوم مالية.

(٢) ولذا يوجد عدد من الدراسات التي تقوم على مقارنة أنواع وخصائص التقنيات المتوفرة وتبين أن بعضها مناسب لبعض الأغراض والمهمات أكثر من بعض (انظر على سبيل المثال: Eroz-Tuga & Sadler، 2009، Cziko & Park، 2003، Wang، 2004، Wang & Chen، 2009).

وكمـا ذكرنا سابقا، فـإن أول المبادئ المنهجية هو الاعتمـاد على المهمات التي تتطلـب استخـدام اللغة المتعلمـة في عمليات التواصل بدلا من شـرح النحو وتحويل اللغـة إلى موضوع يدرس عبر النصوص. وهـذا الانتقال نحو الاعتماد على المهمات يحتـاج إلى إبداع وابتـكار في التصميم وبناء المهمات وتنفيذها لأن الاكتفاء بتحويل المنهـج الورقي التقليـدي إلى منهج إلكتروني لا يفيد كثيرا. ولو أخذنا اتباع الوصف وإرشـادات السير للوصول لمـكان معين كمثال للنشاط اللغـوي المستهدف فإن ذلك يمكـن أن يؤدى عـن طريق سلسلة متتابعـة من المهام اللقانيـة الجزئية التي تجعل المتعلـم يمر بالتجربـة المماثلـة للموقف الفعلـي ويمارسها فعلا. فبـدلا من تقديم النصوص والتراكيـب والمفردات المتعلقة بهـذا الموضوع ودراستهـا، يمكن أن يبدأ المتعلـم بالاستمـاع إلى مقاطـع جزئية تتضمـن إرشادات مختصـرة وبسيطة جدا مصحوبـة بخرائط إلكترونيـة تظهر على الشاشة، فيقوم المتعلـم بتتبع الإرشادات على الخريطة حتى يصل إلى المكان المطلوب. ويمكن في البداية أن تكون الإرشادات مصحوبـة بتلميحات وإشـارات تساعد المتعلم على فهم المعنـى المطلوب، ثم تزداد صعوبـة العمل تدريجيا مـن خلال ازدياد تعقد شـروط أداء المهمة سواء من ناحية مستوى اللغة المستخدمة في الإرشادات أو الخرائط المراد سلوكها.

ويمكن أيضا أن تتحول المهمة إلى لعبة لغوية (Cornillie et al.، ٢٠١١، Peter-son، ٢٠٠٩) ذات مستويات متدرجة تتضمن المتعة والتشويق والمنافسة بين المتعلمين الذين يمكن أن يؤدوا اللعبة بشكل جماعي، خاصة أن تقنية العوالم الافتراضية التي تقوم على المحاكاة في بيئات ثلاثية الأبعاد تعطي شعورا حقيقيا بالتجربة[1]. وبذلك لا يتحقـق المبـدآن الأول والثاني فقط، بل حتـى المبدأ التاسع الـذي يتعلق بتشجيع

(١) هناك أمثلة كثيرة للعوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد، ومن أمثلتها: آكتف وورد: http://php.index/com.activeworlds.web، ومثـل تطبيقات MOOs)) المستخدمة في تعليم اللغات: انظـر قائمة تحتوي على بعضها هنا: http://yeehaw.moolist.html.esl/net

التعلم التعاوني بحيث يتم تحويل المتعلمين أنفسهم إلى جماعة افتراضية تعمل معا وبشكل مشترك على مهام تعليمية تتطلب العمل الجماعي. ولا يقتصر ذلك على تطبيقات المحاكاة التي تتطلب تصميمات تقنية معقدة، بل يمكن أن يتحقق التعاون والتآزر بين المتعلمين عبر استخدام تطبيقات التواصل بواسطة الحاسوب المتزامن وغير المتزامن، خاصة مع وجود تطبيقات الجيل الثاني التي تتيح التواجد المشترك والتعاون في بناء وتحرير النصوص(١).

وأما تقديم الدخل المهذب فيمثل إشكالية في مجال التعلم عن بعد، ليس بسبب قلة التقنيات التي يمكن أن توفر الدخل اللغوي للمتعلمين، بل بسبب عدم وجود معايير عامة وكلية للدخل المهذب لأن سمات الدخل المهذب ترتبط ارتباطا كاملا بخصوصية الموقف الذي يحدث فيه التواصل. فكما سبق أن ذكرنا، فإن الدخل المهذب نوعية خاصة تتضمن تعديلات تواصلية مستمرة بما يتناسب مع مستوى وقدرات الطرف الآخر في الحوار، وذلك يحدث بشكل طبيعي وتلقائي في التحادث البشري الذي يتضمن حساسية فائقة نحو الطرف الآخر. ومع ذلك، يوجد كثير من الدراسات (انظر على سبيل المثال: Smith، ٢٠٠٣، Yanguas، ٢٠١٠) التي توضح أن تطبيقات التحادث الشفهي(٢)، والمؤتمرات المرئية(٣)، وتطبيقات التواصل الكتابي المتزامن(٤) تمثل وسيطا مناسبا جدا، من الناحية النفسية لتعلم اللغة، لتوفير هذا

---

(١) هناك أنواع كثيرة لهذه البرامج، وربما يكون برنامج ويكي من أشهرها: http://www.wikispaces.com/، ويمكن أن تستخدم هذه النوعية من التطبيقات بشكل مدمج مع مهام «الويب-كويست"، انظر: Godwin-Johns, 2004

(٢) ومن أمثلة برامج التحادث الشفهي عن بعد برنامج Paltalk: http://ar.paltalk.com/

(٣) هناك أنواع كثيرة لهذه التطبيقات، ومن أشهرها، برنامج سكايبي: http://www.skype.com/ar/، وكذلك برنامج NetMeeting. وللمقارنة بين أنواع عديدة من هذه التطبيقات، انظر: http://webconferencing-test.com/en/top5

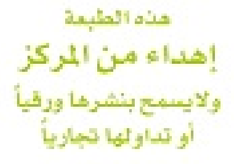
(٤) وجد أنواع كثيرة لتطبيقات الدردشة والتواصل الكتابي المتزامن، مثل: https://-tok

النوع من الدخل يشبه إلى حد كبير ما يحدث أثناء التواصل المباشر حينما يتشارك المتعلمون في أداء المهمات. وبالإضافة إلى ذلك يوجد كثير من الدراسات التي تحاول أن تقدم نماذج لطرق تصميم وسائل وخيارات المساعدة التي يقدمها الحاسوب بشكل يتوافق مع تقديم النوعية المطلوبة من الدخل المهذب للمتعلمين (لمراجعة بعض هذه الدراسات، انظر: Cardenas-Claros & Gruba، ٢٠٠٩). وأما بالنسبة للمبدأ الرابع المتعلق بتقديم الدخل الثري، فمع أن الإنترنت ومحركات البحث الإلكترونية توفر قدرا هائلا من الدخل والمعلومات، إلا أنها في الغالب غير مناسبة. وهذا يقلل من فاعلية مهام "الويب-كويست" التي تعتمد على تصفح الويب، ولذا يمكن اللجوء بدلا من ذلك إلى مدونات لغوية خاصة منطوقة ومكتوبة (Sinclair، ٢٠٠٤) توفر للمتعلمين دخلا لغويا ثريا من نوع خاص، ومرتبطا بالمهام التعليمية التي يؤدونها. ويمكن أن تكون موسومة تبعا لمستوى تعقيد المهام المطلوبة[1].

وأما لفت انتباه المتعلم إلى الشكل فيمكن أن يتم من خلال عروض التقديم التي تضفي نوعا من البروز على الشكل اللغوي المراد اكتسابه، والتقنيات التعليمية تتيح ذلك بشكل سهل ويسير (للمزيد انظر: Doughty & Long، ٢٠٠٣). ومع أن أدوات التدقيق والتصحيح النحوي والإملائي، مثل التطبيقات المستخدمة في برامج معالجة النصوص، قد تكون مفيدة أحيانا من هذه الناحية، إلا أن أغلب برامج التدقيق العامة مصممة للناطقين الأصليين، وقد لا تكون مناسبة لمتعلمي اللغات. ولذا يمكن الاعتماد بدلا من ذلك على أدوات استكشاف الأخطاء المعتمدة على مدونات المتعلمين، والمصممة أساسا لمعالجة مشكلات المتعلمين (انظر مثلا:

/com.box ، وانظر أيضا: http://www.cc.gatech.edu/elc/francais_irc/ FAQgeneral.html

(١) لابد من التنبيه هنا إلى أن "تعقيد المهمة" مصطلح محدد له مدلول محدد مبني على معايير محددة، وليس متروكا لانطباعات المصمم أو المعلم الشخصية (للمزيد، انظر: Robinson, 2001).



Leacock et al، ٢٠١٤)[١]. وكذلك بالنسبة لتوفير الشواهد السالبة الذي يمكن أن يتم عبر تطبيقات التواصل المتزامن وغير المتزامن، مع أن التواصل المتزامن أكثر فاعلية بسبب أثر توقيت تقديم التغذية الراجعة (Dought & Long، ٢٠٠٣). ويمكن أن تكون أدوات التأليف التي تمكن المعلم من بناء وتصميم بعض التدريبات الإلكترونية الخاصة لمعالجة بعض المشكلات اللغوية لدى المتعلمين[٢] مفيدة من هذه الناحية. وكذلك تفريد التعلم يمكن أن يتم من خلال استخدام أنواع مختلفة ومتعددة من المهام والوسائط التي تناسب استراتيجيات وأساليب التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

وبالإضافة إلى التقنيات والتطبيقات المفردة والمتفرقة يوجد أيضا عدد كبير ومتنوع من أنظمة إدارة التعلم التي تمثل منصات تعليم مدمجة تجمع عددا من التطبيقات والتقنيات تمكن المعلم من توزيع الملفات والمواد التعليمية، والتواصل مع المتعلمين، وإعداد بعض التدريبات والامتحانات، بالإضافة إلى الجوانب الإدارية التي تتعلق بمراقبة أداء المتعلمين أثناء استخدام الموقع التعليمي، ونحو ذلك[٣].

---

(١) أعمل حاليا بمشاركة الدكتور عبدالمحسن الثبيتي، من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، على ترجمة هذا الكتاب، وهو يوفر مقدمة مهمة في مجال الاستكشاف الآلي لأخطاء المتعلمين.

(٢) هناك أدوات كثيرة من هذا النوع، ومن أشهرها برنامج (هوت-بوتيتوس): https://hotpot.uvic.ca/. ولابد من ملاحظة أن مثل هذه التطبيقات لا تتيح بناء مهام تواصلية، بل تدريبات لغوية. ورغم أن ذلك لا يتماشى مع الإطار النظري للتعليم المعتمد على المهمات، إلا أنها يمكن أن تكون وسائل مساعدة بدون أن تكون موطن التركيز الأساسي، فالتعلم المعتمد على المهمات لا يستبعد كل أشكال التدريب اللغوي (انظر: Ellis, 2009).

(٣) يوجد العديد من الأنواع والأمثلة لأنظمة إدراة التعلم، بعضها تجاري مثل (بلاك-بورد): http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/ ، وبعضها مشاع، مثل (موودل): http://moodle.com/.

العربية في مجال التعلم عن بعد: تحديات وخصوصيات

رغم أن النقاش السابق يشمل التقنيات والمبادئ الموجهة لتعليم اللغات عن بعد بشكل عام، إلا أن اختلاف طبيعة اللغات المستهدفة و تفاوت ظروفها الاجتماعية والثقافية والتقنية من الجوانب المهمة التي تفرض بعض الخصوصيات على بعض اللغات دون بعض. ولذا لابد من أخذ هذه الخصوصيات بمزيد من العناية والتركيز، فما ينطبق على لغة من اللغات قد لا ينطبق على لغة أخرى. والعربية بالذات تواجه عددا من التحديات الخاصة في مجال "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب" بشكل عام، أو في مجال (التعلم عن بعد) بشكل خاص. ورغم أن المجال المتاح لا يسمح باستيفاء مناقشة التحديات الخاصة التي تحتاج إلى دراسة مستقلة، إلا أن النقاش لا يكتمل دون الوقوف على هذا الجانب ولو بشكل مجمل.

وأول هذه التحديات يتعلق بندرة، بل انعدام البحث الأساسي الذي يكشف الجوانب النفسلية المتعلقة باكتساب العربية كلغة ثانية ومراحل نموها وتطورها[1]. فرغم أن (اكتساب اللغة الثانية) كما أشرنا سابقا أصبح مجالا تخصصيا ناضجا، وتمكن من تحديد أبرز السمات الخاصة بتعلم اللغات، إلا أن أغلب الأبحاث في هذا المجال أجريت على لغات محدودة، ليس من بينها العربية. ولذا فإن كثيرا من الجوانب المتعلقة بمراحل اكتساب العربية وتطورها غير واضحة. ومن نتائج ذلك انفصال مناهج تعليم العربية عن كثير من التطورات التي شهدها ميدان تعليم اللغات الأخرى (للمزيد انظر: Rydin، ٢٠١٣) حيث لا يزال تعليم العربية يعتمد على تدريس قواعد النحو بالطريقة التقليدية، بعيدا عن منهجيات التعليم المعتمد على المهمات المرتبط بعمليات الاكتساب.

---

(١) يوجد بعض الاستثناءات النادرة، مثل: Alhawary, 2009، وحتى إن وجدت أبحاث من هذا النوع، فغالبا تكون مكتوبة بالإنجليزية مما يجعلها بعيدة عن متناول المتخصصين أو المشتغلين في هذا الميدان ممن لا يقرأون الإنجليزية.

وبالإضافة إلى هذه المشكلات المتعلقة بندرة البحث الأساسي، وضعف منهجيات تعليم العربية، يوجد إشكالات أخرى، أغلبها يرجع إلى ما يسمى بـ"الفجوة الرقمية" (Van Dijk، ٢٠٠٥، Warschauer، ٢٠٠٤). والفجوة الرقمية تعني بشكل عام تفاوت الجهات والفئات الاجتماعية من ناحية إمكانية الوصول للتقنية وامتلاكها. ويمكن أن نلخص أبرز مظاهرها في ثلاثة مستويات رئيسية تتعلق بـ(١) إنتاج التقنية، و(٢) توفرها، و(٣) إجادة التعامل معها.

أما من ناحية الإنتاج فإن البلدان والمجتمعات العربية مجرد مستهلك ومستورد للأدوات والتقنيات المصنوعة في الخارج (انظر: علي وحجازي، ٢٠٠٥). ورغم أن هذا مظهر من مظاهر الوضع العام، وليس مقتصرا على مجال تعليم العربية، إلا أنه أحد أهم الأسباب التي تعوق أي تطور في اتجاه صناعة البرمجيات التي تدعم تعليم العربية، وتناسب خصوصياتها الصرفية والإعرابية والإملائية، وتراعي المشكلات الخاصة لمتعلميها. فكما رأينا، فإن التعليم عن بعد يتطلب صناعة برمجيات المحاكاة والعوالم الافتراضية والألعاب اللغوية الإلكترونية باللغة العربية، بالإضافة إلى توفير الدخل المهذب الذي يعتمد بشكل أساسي على مدونات المتعلمين ومعالجتها الحاسوبية من أجل تقديم المساعدة المناسبة ذات الحساسية المرهفة لمستويات المتعلمين ومراحل تطورهم اللغوي. وكل هذا لا يمكن أن يتم بدون صناعة حاسوبية أصيلة، فالتقنيات والأدوات التجارية العامة رغم أنها قد تكون مفيدة في تعويض العجز الحالي، إلا أنها لا يمكن أن تفي بمتطلبات إنتاج البرمجيات المناسبة لتعليم العربية عن بعد على أسس علمية سليمة (من أجل مراجعة لبعض البرمجيات المتاحة والمصممة بشكل خاص لتعليم العربية، وهي قليلة جدا رغم ضعفها الواضح، انظر: عبدرب النبي محمد، ٢٠٠٩).

ولا تقتصر مشكلة الفجوة الرقمية على مجال الإسهام الأصيل في إنتاج التقنية وصناعتها، بل تشمل أيضا التفاوت الكبير في إمكانية الوصول للإنترنت وما

تتضمنــه من وسائل وموارد متاحة. ففــي حين أصبحت تطبيقات التواصل المتزامن هــي الممثل الأساسي للمرحلــة الرابعة من مراحل تطور التعلــم عن بعد في البلدان المتقدمــة كما شرحنــا سابقا، لا تزال كثير مــن البلدان النامية، بمــا فيها البلدان العربيــة (باستثناء قلة من العواصم والدول الغنيــة)، تعاني من مشكلات أساسية تحد من قدرة المستخدمين العاديين على الوصول للإنترنت أو استخدامها بفعالية. وكمــا يشير الجدول رقم (٦)، فإن نسبة مستخدمــي الإنترنت من مجموع السكان من الناطقين بالعربية متدنية نسبيا (١٨٪) بالمقارنة مع نظرائهم المتكلمين باللغات الأخرى المقاربة للعربية في عدد المتكلمين (لاحظ أن المعدل العالمي هو ٣٠٪، ونسبة استخدام الإنترنت في بعض المناطق أعلى من ذلك بكثير). ومحدودية الوصول إلى الإنترنت لها أثرها على صناعة المحتوى العربي الذي لا يزال يعاني من ضعف كبير جــدا من ناحيــة الحجم والنوعية (للمزيــد، انظر: علي وحجــازي، ٢٠٠٥، وعبود، ٢٠١٣). وضعــف المحتوى العربي ينعكس بدوره على ضعف الموارد المتاحة والمناسبة للاستخــدام في تعليــم العربية (لمناقشة هــذه النقطة ومعرفة أثرهــا على متعلمي العربية في المناطق النائية من الذين لا يتاح لهم الوصول إلى البلدان العربية، انظر: Robin، ٢٠١٣).

الجدول (٦)

اللغات العشر الأولى على الإنترنت (المصدر: موقع إحصاءات الإنترنت العالمية[١])

اللغات العشر الأولى على الإنترنت	عدد مستخدمي الإنترنت في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت بين المتحدثين في كل لغة	نسبة النمو في عدد مستخدمي الإنترنت بين (٢٠٠٠-٢٠١١) في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت في كل لغة لمجموع مستخدمي الإنترنت في العالم	عدد متحدثي اللغة (تقديرات عام ٢٠١١)
الإنجليزية	٥٦٥,٠٠٤,١٢٦	٤٣,٤٪	٣٠١,١٪	٢٦,٨٪	١,٣٠٢,٢٧٥,٦٧٠
الصينية	٥٠٩,٩٦٥,٠١٣	٣٧,٢٪	١,٤٧٨,٧٪	٢٤,٢٪	١,٣٧٢,٢٢٦,٠٤٢
الإسبانية	١٤٦,٩٦٨,٧٤٢	٣٩,٠٪	٨٠٧,٤٪	٧,٨٪	٤٢٣,٠٨٥,٨٠٦
اليابانية	٩٩,١٨٢,٠٠٠	٧٨,٤٪	١١٠,٧٪	٤,٧٪	١٢٦,٤٧٥,٦٦٤
البرتغالية	٨٢,٥٨٦,٦٠٠	٣٢,٥٪	٩٩٠,١٪	٣,٩٪	٢٥٣,٩٤٧,٥٩٤
الألمانية	٧٥,٤٢٢,٦٧٤	٧٩,٥٪	١٧٤,١٪	٣,٦٪	٩٤,٨٤٢,٦٥٦
العربية	٦٥,٣٦٥,٤٠٠	١٨,٨٪	٢,٥٠١,٢٪	٣,٣٪	٣٤٧,٠٠٢,٩٩١
الفرنسية	٥٩,٧٠٠,٠٠٠	١٧,٢٪	٣٩٨,٢٪	٣,٠٪	٣٤٧,٩٣٢,٣٠٥
الروسية	٥٩,٧٠٠,٠٠٠	٤٢,٨٪	١,٨٢٥,٨٪	٣,٠٪	١٣٩,٣٩٠,٢٠٥
الكورية	٣٩,٤٤٠,٠٠٠	٥٥,٢٪	١٠٧,١٪	٢,٠٪	٧١,٣٩٣,٣٤٣
اللغات العشر الأولى	١,٦١٥,٩٥٧,٣٣٣	٣٦,٤٪	٤٢١,٢٪	٨٢,٢٪	٤,٤٤٢,٠٥٦,٠٦٩
بقية لغات العالم	٣٥٠,٥٥٧,٤٨٣	١٤,٦٪	٥٨٨,٥٪	١٧,٨٪	٢,٤٠٣,٥٥٣,٨٩١
المجموع العالمي	٢,٠٩٩,٩٢٦,٩٥٥	٣٠,٣٪	٤٨١,٧٪	١٠٠,٠٪	٦,٩٣٠,٠٥٥,١٥٥

وتـزداد الصعوبة والتحدي أمـام تعليم العربية عن بعد حينمـا نعلم أن نسبة كبـيرة من متعلميهـا أو الراغبين في تعلمها ينتمون إلى جهـات ذات إمكانات تقنية محدودة ومنخفضة. فأغلب متعلمي العربية ينتمون إلى البلدان الإسلامية النامية، وفي كثير من الحالات لا تتوفر لديهم القدرة على الحصول على الأجهزة، ويعيشون في مناطـق تعاني من ضعف البنيـة التحتية التي لا تدعم الاتصـال بالإنترنت أو لا

---

(١) يمكن زيارة الموقع من خلال الرابط التالي: /com.internetworldstats.www//:http

تستجيب لمتطلبات السرعة الكافية في الاتصال ونقل البيانات في التواصل المتزامن والمؤتمرات المرئية (وللاطلاع على التحديات الخاصة التي تفرضها سياقات التقنية المنخفضة على فرص تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب، انظر: Egbert، ٢٠١٠، Gon-zalez & Louis، ٢٠١٣).

ولا تقتصر الإشكالات على الجوانب التقنية البحتة، بل تشمل أيضا الجوانب البشرية المتعلقة بالتأهيل والتدريب، فقد تكون التقنية متوفرة، مع وجود نقص كبير في الكوادر المؤهلة لاستخدامها واستغلال إمكاناتها. فوجود التقنية لا يعني إمكانية استخدامها في ظل انتشار "الأمية المعلوماتية" (مارتن & رادر، ٢٠١٠) بين شرائح اجتماعية واسعة، خاصة في المجتمعات النامية. ورغم أن الجدول (٦) يشير إلى معدل كبير جدا ونمو متسارع في استخدام الإنترنت في البلدان العربية، إلا أن ذلك ناتج بشكل عام عن الانتشار التلقائي للتقنية دون وجود برامج تدريبية جيدة وكافية توجه المستخدمين لطرق استخدام التقنية واستغلال إمكانيتها بشكل أمثل. فكثير من الذين يستخدمون التقنية في المجالات العامة والتواصل العادي إنما يعتمدون على قدراتهم الذاتية عن طريق (المحاولة والخطأ). وهذا يمثل تحديا كبيرا أمام استغلال التقنية في المجالات التعليمية (مثل تعليم اللغة عن بعد) التي تتطلب تأهيلا جيدا وكفايات خاصة (Guichon، ٢٠٠٩، Compton، ٢٠٠٩).

ولا يقتصر الضعف في التعامل مع التقنية على النقص في تدريب وتأهيل المستخدمين، بل يشمل أيضا محدودية دور البحث العلمي وضعفه. فرغم وجود الرغبة والمبادرات المتعددة عند صانع القرار لتوظيف التقنية، إلا أن هذه الرغبة غالبا رغبة ارتجالية مبنية على انطباعات ذاتية، ومدفوعة باعتقادات عامة وعائمة حول مزايا التقنية. ولكنها ليست قائمة على نتائج البحث العلمي في تحليل الواقع والاحتياجات الفعلية، وكذلك ليست مصحوبة بدراسات علمية جادة تكشف المسار الفعلي لاستخدام التقنية بناء على بيانات دقيقة وموثقة تكشف الصورة العامة

للواقع الفعلي ومشكلاته وسبل تطويره. ولذا تظل كثير من تلك المبادرات غير فاعلة وذات مردود ضئيل بسبب غياب الصورة الكلية لمختلف العوامل التي تصاحب استخدام التقنية وتؤثر فيها.

وغياب البحث العلمي مرتبط بضعف التخطيط اللغوي السليم في مجتمع المعلومات المعاصر (للمزيد، انظر: علي وحجازي، ٢٠٠٥). ولذا تبقى من المشاريع والمبادرات في حدود التجارب الفردية والمعزولة التي لا تتطور وتتحول إلى عمل مؤسسي يمكن أن يتراكم ويستثمر في مراحل لاحقة. فعلى سبيل المثال، رغم وجود تجارب رائدة في تعليم العربية عن بعد باستخدام الإذاعة في مرحلة مبكرة (انظر مثلا: باكلا، ١٩٨٠، رشدي،١٩٨٠م) إلا أن هذه التجارب انتهت في وقتها ولم تتحول إلى برنامج عمل نام ومتطور كما هي الحال في تعليم اللغات الأخرى.

٤. الخاتمة

كما رأينا فإن تعلم العربية عن بعد ليس مسألة معزولة بل جزء من منظومة متكاملة لها أبعادها السياسية والثقافية والاجتماعية والتقنية التي ينبغي أن تؤخذ بكثير من العناية والاهتمام. فالعربية تواجه الكثير من التحديات الخاصة في هذا المجال، وتحتاج إلى رؤية متكاملة في تناولها ومعالجتها بدلا من النظرة الجزئية الضيقة التي تركز على الجوانب التقنية البحتة بمعزل عن ارتباطاتها الأخرى. ومن الأولويات القصوى في هذا المجال تنمية البحث اللغوي العربي المواكب للتطورات الحديثة في مجال (اكتساب اللغة الثانية) و(تعليم اللغات). وكذلك، يوجد حاجة ماسة لتجاوز الانفصال بين التخصصات اللغوية والحاسوبية سواء على مستوى التأهيل أثناء الدراسة الجامعية والعليا أو في ميدان البحث العلمي.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة أكبر للاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ودمجها ضمن مبادرات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في العالم العربي ، مع العناية بالبحث العلمي، وتحليل الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، ورصد

الاستخدامات الفعلية للتقنية في عمليات التعلم والتعليم من أجل استكشاف ما يرتبط بذلك من مسائل ومشكلات بناء على معطيات وبيانات ميدانية موثقة بعيدا عن التكهنات والاجتهادات الذاتية. وكذلك ينبغي مراعاة أوضاع متعلمي العربية في المناطق النائية والنامية ذات الإمكانات التقنية المنخفضة، وعدم افتراض أن التقنيات العالية والمعقدة ستكون أفضل بالضرورة. ولذا ينبغي بذل المزيد من الجهد للبحث عن حلول مناسبة تلائم بيئات المتعلمين وإمكاناتهم ، والاطلاع على التجارب السابقة والثرية للمؤسسات العاملة في تعليم اللغات الأخرى عن بعد من أجل استثمارها والاستفادة منها بما يخدم تعليم العربية.

المراجع العربية

١. باكلا، محمد حسن (١٩٨٠) تعليم العربية بالمذياع في غامبيا، ضمن: محمود صيني وعلي القاسمي (مح.) السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ١٧-٢١ ربيع الثاني ١٣٩٨هـ/٢٦-٣٠ مارس ١٩٧٨م، ص ٣٠١-٣١٤.

٢. جاس، سوزان؛ سلينكر، لاري (٢٠٠٩) اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، ترجمة: ماجد الحمد، الرياض: جامعة الملك سعود.

٣. رشدي، علي عبدالرحمن (١٩٨٠) تعليم العربية بالراديو، ضمن: : محمود صيني وعلي القاسمي (مح.) السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ١٧-٢١ ربيع الثاني ١٣٩٨هـ/٢٦-٣٠ مارس ١٩٧٨م، ص ٢٦١-٣٠٠.

٤. ريتشاردز، جاك؛ ثيودور، روجرز (١٩٩٠). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل، ترجمة: محمود الصيني، وعبدالرحمن العبدان، وعمر الصديق. الرياض: دار عالم الكتب. (١٩٨٦).

٥. شابل، كارول (٢٠٠٧) تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي، ترجمة سعد بن علي وهف القحطاني، الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠١).

٦. الشمري، عقيل (٢٠١٢(. استراتيجيات التعلم والتعليم ودورهما في دمج الحاسوب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. بحث منشور

ضمن منشورات المؤتمر الدولي للغة العربية (مستقبل اللغة العربية بين الأمل واليأس) الذي أقيم في جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، أندونيسيا، في الفترة بين ٩-١٢/٧/٢٠١٢م.

٧. الشمري، عقيل (٢٠١٤) الأبعاد والاتجاهات النظرية في مجال "تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب" : دراسة تحليلية ونقدية، ورقة علمية قدمت في (الملتقى العالمي لتقنية التواصل والمعلومات في مجال تعلم اللغات وتعليمها) الذي أقيم في جامعة تونس المنار في الفترة بين ٥-٧/٣/٢٠١٤م.

٨. عبد رب النبي محمد، ممدوح نور الدين (٢٠٠٩) برامج الحاسوب في تعليم العربية: دراسة مقارنة، بحث مطبوع ضمن منشورات المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الذي أقيم في جامعة الملك سعود، الرياض في الفترة بين ٢-٣/١١/٢٠٠٩م.

٩. عبود، رامي (٢٠١٣) نحو استراتيجية عربية لصناعة المحتوى الرقمي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

١٠. علي، نبيل (٢٠٠١) الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١١. علي، نبيل و حجازي، نادية (٢٠٠٥) الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١٢. غولييه، فرنسيس (٢٠٠٩). أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة: الإطار الأوروبي المشترك والحقيبة التربوية، ترجمة: فايز الشهري، الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٦).

١٣. ليفي، مايكل و ستوكويل، جلين (٢٠١٠) أبعاد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب

الآلي: خيارات وموضوعات في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ترجمة محمد بن سعيد العلم الزهراني، الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٦).

١٤. مارتن، آلن، و رادر، هانيلور (مح.) (٢٠١٠) محو الأمية المعلوماتية وأمية تقنية المعلومات، ترجمة: مبارك بن سعد سليمان، الرياض: جامعة الملك سعود.

١٥. ميتشل، روزاموند و مايلز، فلورنس (٢٠٠٤). نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة: عيسى بن عودة الشريوفي. الرياض: جامعة الملك سعود. (١٩٩٨(.

١٦. نجنت، جوين (٢٠٠٠) الابتكارات في الاتصالات عن بعد، ترجمة: بدر الصالح، ضمن، روبرت جانييه (مح.)، أصول تكنولوجيا التعليم، ، ترجمة: محمد سليمان المشيقح وآخرون، الرياض: جامعة الملك سعود. (١٩٨٧).

المراجع الإنجليزية :

1. Alhawary، M. T. (2009). Arabic second language acquisition of morpho-syntax. Yale University Press.

2. Belnap، R. K. (2001). Arabic CALL: Lessons from the past، opportunities for the future. In K. Cameron (Ed.)، CALL and the challenge of change: Research and practice (pp.367-380). Exester: Elm Bank Publications.

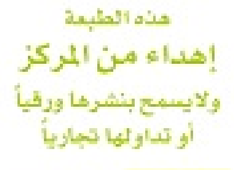
3. Bertin، J.; Gravae، P.; & Narcey-combes، J. (2010). Second language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics. Hershey، PA: Information Science Reference.

4. Blake، R. (2009). The use of technology for second language distance learning. The Modern Language Journal، 93(4)، 822-835.

5. Blake، R. (2011). Current trends in online language learning. Annual Review of Applied Linguistics، 31، 19-35.

6. Blake، R. (2013). Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. Georgetown University Press.

7. Boyle، R. (1995). Language teaching at a distance: From the first generation model to the third. System، 23(3)، 283-294.



8. Bygate، M.، Skehan، P. & Swain، M. (2001). (Eds.). Researching pedagogic tasks: Second language learning، teaching، and testing، London: Longman.

9. Chapelle، C. (2000) Is network-based learning CALL? In: Warschauer، M. and Kern، R. (eds.)، Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge University Press، 204–228.

10. Chapelle، C. (2001). Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching، testing and research. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Cárdenas-Claros، M. S.، & Gruba، P. A. (2009). Help options in CALL: A systematic review. CALICO Journal، 27(1)، 69-90.

12. Compton، L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills، roles، and responsibilities. Computer Assisted Language Learning، 22(1)، 73-99.

13. Cornillie، F.، Thorne، S. & Desmet، P. (2012). Digital games for language learning: from hype to insight?. ReCALL، 24(3)، 243-256.

14. Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: learning، teaching، assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Cziko، G. A.، & Park، S. (2003). Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs. Language Learning & Technology، 7(1)، 15-27.

16. Doughty، C. & Long، M. (2003). Optimal psycholinguistic environment for distance foreign language learning. Language Learning & Technology، 7(3)، 50-80.

17. Egbert، J. (ed.) (2010). CALL in limited technology contexts. Texas: CALICO.

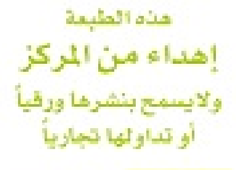
18. Eröz-Tuğa، B.، & Sadler، R. (2009). Comparing six video chat tools: A critical evaluation by language teachers. Computers & Education، 53(3)، 787-798.

19. Ellis، R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

20. Ellis، R. (2005). Principles of instructed language learning. System، 33(2)، 209-224.

21. Ellis، R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics، 19(3)، 221-246.

22. Fleming، S. & Hipel، D. (2004). Distance education to distributed learning: Multiple formats and technologies in language instruction. CALICO Journal، 22(1)، 63-82.



23. Felix، U. (2008). The unreasonable effectivness of CALL: What have we learned in two decades of research?. ReCALL، 20(02)، 141-161.

24. Godwin-Jones، B. (2004). Emerging technologies: Language in action: From webquests to virtual realities. Language Learning & Technology، 8(3)، 9-14.

25. Goertler، S. & Winkle، P. (2008). Opening doors through distance language education: Principles، perspectives، and practices. Sam Marcos، Texas: CALICO.

26. Gonzalez، D.، & Louis، R. S. (2012). CALL in low-tech contexts. In M. Thomas، H. Reinders & M. Warschauer (eds.)، Contemporary computer-assisted language learning. London: Bloomsbury.

27. Guichon، N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors" competence through reflective analysis. ReCALL، 21(02)، 166-185.

28. Haas، C. (1996). Writing technology: Studies on the materiality of literacy. Mahwah، N.J.: L. Erlbaum Associates.

29. Hampel، R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. ReCALL، 18(01)، 105-121.

30. Harrington، M.، & Levy، M. (2001) CALL begins with a"C": Interaction in computer-mediated language learning. System، 29(1)، 15-26.

31. Holmberg، B.; Shelley، M.; & White، C. (2005). Distance education and language: evolution and change. Clevedon: Multilingual Matters.

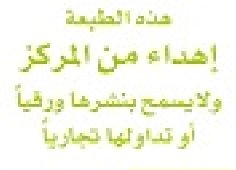
32. Internet World stats (2011). Internet world user by language. Retrieved from: http://www.internetworldstats.com/

33. Kern، R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. Tesol Quarterly، 40(1)، 183-210.

34. Kern، R.; Ware، P. & Warschauer، M. (2008). Network-based language teaching. In N. Deusen-Scholl & H. Hornberger (eds)، Encyclopedia of language and education (2nd ed.)، Volume 4: Second and Foreign Language Education، 281–292.

35. Kukulska-Hulme، A. (2009). Will mobile learning change language learning. ReCALL، 21(2)، 157-165.

36. Lai، C.، & Li، G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. CALICO Journal، 28(2)، 498-521.



37. Lamy، M. (2013). Distance CALL online. In M. Thomas، H. Reinders & M. Warschauer (eds.)، Contemporary computer-assisted language learning. London: Bloomsbury.

38. Lamy، M. & Hampel، R. (2007). Online communication in language teaching and learning. London: Palgrave Macmillan.

39. Leacock، C.; Chodorow، M.; Gamon، M.; & Tetreault، J. (2014). Automated grammatical error detection for language learners (2nd). Morgan & Claypool.

40. Levy، M. & Stockwell، G. (2006). CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

41. Li، S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. Language Learning، 60(2)، 309-365.

42. Lightbown، P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. Applied linguistics، 21(4)، 431-462.

43. Lightbow، P. & Spada، N. (2013). How languages are learned (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

44. Long، M. (ed.) (2005). Second language needs analysis. Cambridge University Press.

45. Peterson، M. (2009). The use of computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. Simulation & Gaming.

46. Robin، R. (2013). CALL and less commonly taught languages. . In M. Thomas، H. Reinders & M. Warschauer (eds.)، Contemporary computer-assisted language learning. London: Bloomsbury.

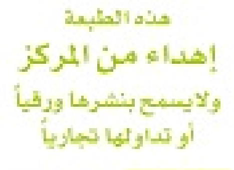
47. Robinson، P. (2001). Task complexity، task difficulty، and task production: Exploring interactions in a componential framework. Applied linguistics، 22(1)، 27-57.

48. Rosell-Aguilar، F. (2005). Task design for audiographic conferencing: Promoting beginner oral interaction in distance language learning. Computer assisted language learning، 18(5)، 417-442.

49. Rumble، G. (2001). Re-inventing distance education: 1971-2001. International Journal of lifelong education، 20(1-2)، 31-43.

50. Rydin، K. (2013). Teaching and learning Arabic as a foreign language. Georgetown University Press.

51. Sadler، R. (2013). Language learning in virtual worlds: Research and practice. In M. Thomas، H. Reinders & M. Warschauer (eds.)، Contemporary computer-assisted language learning. London: Bloomsbury.



52. Saettler، P. (2004) The evolution of American educational technology (2nd ed.). Greenwich، USA: Information Age Publishing.

53. Salaberry، M. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. The Modern Language Journal، 85(1)، 39-56.

54. Samuels، J. D. (2013). Pedagogy and related criteria: The selection of software for computer assisted language learning (Doctoral dissertation، Capella University).

55. Schwienhorst، K. (2002). Why virtual، why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. Simulation & gaming، 33(2)، 196-209.

56. Sharma، P. & Barrett، B. (2009). Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom. London: Palgrave Macmillan.

57. Simonson، M.; Smaldino، S.; Albright، M.; & Zvacek، S. (2012). Teaching and learning at distance: Foundations of distance education (5th ed.). Canada: Pearson.

58. Skehan، P. (2003). Task-based instruction. Language teaching، 36(01)، 1-14.

59. Smith، B. (2003). Computer–mediated negotiated interaction: an expanded model. The Modern Language Journal، 87(1)، 38-57.

60. Sole، C. & Hopkins، J. (2007). Contrasting two approaches to distance language learning. Distance education، 28(3)، 351-370.

61. Stern، H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

62. Sykes، J.، Oskoz، A.، & Thorne، S. (2008). Web 2.0، synthetic immersive environments، and mobile resources for language education. Calico Journal، 25(3)، 528-546.

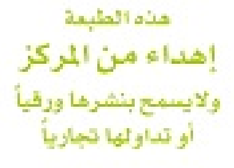
63. Thomas، M. (ed.) (2009). Handbook of research on web 2.0 and second language learning. Global Snippet.

64. Thomas، M.، & Reinders، H. (Eds.). (2010). Task-based language learning and teaching with technology. Bloomsbury Publishing.

65. Thorne، S.، & Payne، J. (2005). Evolutionary trajectories، Internet-mediated expression، and language education. CALICO journal، 22(3)، 371-397.

66. Wahba، K. M.، Taha، Z. A.، & England، L. (2006). Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century. Mahwah، N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

67. Wang، Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. CALICO journal، 21(2)، 373-395.



68. Wang، Y. & Chen، N. (2009). Criteria for evaluating synchronous learning management systems: arguments from the distance language classroom. Computer-Assisted Language Learning، 22(1)، 1-8.

69. Wang، Y. & Sun، C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. CALICO Journal، 18(3)، 539-561.

70. Wang، S.، & Vásquez، C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. Calico Journal، 29(3)، 412-430.

71. Warschauer، M. (2004). Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. MIT press.

72. Warschauer، M. & Kern، R. (2000) Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

73. White، C. (2003). Language learning in distance education. Cambridge: Cambridge University Press.

74. White، C. (2006). Distance learning of foreign languages. Language Teaching، 39(4)، 247-264.

75. Van Dijk، J. (2005). The deepening divide: Inequality in the information society. Sage Publications.

76. VanPatten، B.، & Williams، J. (Eds.). (2007). Theories in second language acquisition. Mahwah، NJ: Erlbaum.



77. Vorobel، O.، & Kim، D. (2012). Language Teaching at Distance: A Comprehensive Overview of Research. CALICO Journal، 29(3)، 548-562.

78. Yanguas، Í. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It"s about time. Language Learning & Technology، 14(3)، 72-93.

79. Zhao، Y. (1996). Language Learning on the World Wide Web: Toward a framework of network based CALL. Calico Journal، 14(1)، 37-51.

أسس تعليم اللغة العربية عن بُعْد بين النظرية والتطبيق

د. نصر عبد ربه(*)

(*) كاليفورنيا – الولايات المتحدة الأمريكية : معهد الدفاع للغات (Marina, CA – USA)

مقدمة :

تختلف أسباب نجاح العملية التعليمية اختلافاً جوهرياً عن أسباب نجاح أي عملية مهنية أخرى يتوقف نجاحها على ثوابت invariables ذلك أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على متغيرات variables تبدو في شكلها الظاهري ثوابت وهي: المعلم والمنهج التعليمي والفصل الدراسي - في حالة الدراسة التقليدية- في مدرسة أو منشأة تعليمية، أو الدارس والمعلم ووسائط التعلم الالكترونية وبيئة ومناخ التعلم في حالة التعلم عن بُعّد وهي موضوع هذا البحث.

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى المشاركة الإيجابية في وضع اللبنة الأولى لأسس تعليم اللغة العربية عن بُعّد لغير الناطقين بها: توجه جديد راح في السنوات الأخيرة يطرق وبإلحاح شديد أبواب المهتمين بشئون تعليم اللغة العربية. قد يتساءل البعض عما إذا كان هذا التوجه الجديد "تعليم اللغة العربية عن بُعّد" يتطلب إجراء بحوث متخصصة تتطلب بذل كل هذا الوقت وطاقات وجهود الباحثين، ناهيك عن أعباء مالية جديدة قد ترهق ميزانيات المؤسسات التعليمية المتخصصة المعنية بدخول مضمار تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها عن بعد. إن الدراسات الحديثة الرامية إلى النهوض بجودة الموضوعات العلمية Qualitative Studies تدعونا إلى ضرورة بحث وتحليل العناصر التي قد تؤدي إلى نجاح أو فشل منظومة تعليم اللغة العربية عن بُعّد من جميع الأوجه وذلك من خلال القيام بعمل تحليل دقيق وموضوعي للخمسة عناصر المكونة لهذه المنظومة: الدارس، المعلم، المنهج التعليمي، بيئة ومناخ التعلم، والتواصل الفَعَّال ثلاثي المحاور (فيما بين الدارسين – بين الدارسين والمعلم – بين الدارسين والمنهج التعليمي).

يبدأ الباحث هذه الدراسة بتعريف مفهوم التعلم عن بعد وفق ما يراه بعض مشاهير علماء علم التدريس عن بعد Distance Education وأيضاً تحديد

الخصائص الأساسية المميزة لهذا العلم؛ إضافة إلى الإشارة للدور الحيوي الذي يمكن أن يلعبه تعليم اللغات عن بعد في الارتقاء بكفاءات التواصل الأربعة للدارسين: الكفاءة اللغوية، الكفاءة اللغوية الاجتماعية، كفاءة التحدث، وكفاءة التواصل الاستراتيجي.

يُعَرِّف الباحث أيضاً بثلاث نظريات للتعلم عن بُعْد: نظرية الدراسة المستقلة Independent Study، نظرية التلاقي عن بعد Transactional Distance و نظرية التكافؤ Equivalency Theory والتي قام باختيارها من أشهر ثمان نظريات للتعلم عن بُعْد. قام الباحث أيضاً بدمج هذه النظريات الثلاث بعد تحليله لها وفق معايير الأسس العلمية التي يجب الالتزام بها عند تعليم اللغات الأجنبية عن بُعْد لغير الناطقين بها.

ينتقل الباحث بعد ذلك إلى الجانب التطبيقي في هذا البحث ويقدم "نموذج تطبيق اعتماد الدارس على كفاءته الشخصية أثناء تعلم اللغات عن بُعْد" بأبعاده الستة: الدافع، الوسيلة، الوقت، مكان التعلم، الوسط الاجتماعي للدارس، وأداء الدارس مع تقديم شرح تفصيلي لكل من هذه الأبعاد.

يقدم الباحث أيضاً شرحاً تفصيلياً لنظرية التكافؤ التي تهدف إلى دمج أهداف وأولويات الشركاء الثلاثة في عملية التعلم عن بُعْد: الدارس والمعلم والمؤسسة التعليمية المتخصصة بهدف خلق بيئة تعلم عن بُعْد فاعلة تحقق كل الأهداف المرجوة منها.

قام الباحث أيضاً بإلقاء الضوء على الخصائص المميزة للدارسين البالغين – أي الدارسون غير المتفرغين ممن قرروا العودة مرة أخرى للدراسة بعد فترة انقطاع لأسباب خاصة بهم – وهي السمة الغالبة للدارسين عن بُعْد وذلك من خلال تقديم فرضيات "نولز" Knowles الخمسة المعروفة في علم تدريس الكبار

Andragogy، بالإضافة إلى مناقشة كل فرضية على حده وكيفية تطبيقها التطبيق الأمثل أثناء تعليم اللغة العربية عن بُعْد.

ينتقل الباحث بعد ذلك إلى مناقشة التواصل ثلاثي المحاور فيما بين الدارسين، بين الدارسين والمعلمين، بين الدارسين والمادة العلمية وكذلك الوسائط الالكترونية للتواصل المتزامنة Synchronous وغير المتزامنة Asynchronous بمستوياتها الأربعة، إضافة إلى تقديم "نموذج وضع مناهج التعليم عن بُعْد" الذي يمكن لمصممي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية عن بُعْد الاسترشاد به بعد أن ثبت نجاحه في أعرق الجامعات والمعاهد الأمريكية المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية عن بعد لغير الناطقين بها.

يختتم الباحث هذه الدراسة بالتعريف ببيئة التعلم المختلطة Blended-learning environment كنموذج عملي لمنظومة تعليم اللغة العربية عن بُعْد، وكذلك إلقاء الضوء على مسئوليات معلمي اللغة العربية عن بُعْد لغير الناطقين بها نظراً للدور الحيوي الذي يلعبونه في هذه المنظومة الجديدة والتي يتوقف نجاحها بلاشك على مايبذلونه من جهد وتفان كما هو شأنهم دائماً.

مفهوم التعلم عن بعد:

يفسر خبراء التعليم مفهوم "التعلم عن بعد" Distance Learning من عدة مناظير مختلفة، فطبقاً لما أورده بياري (Pyari، ٢٠١١) يعرف بورخيه هولمبرج Borje Holmberg (Holmberg، ١٩٨٥،١٩٨٩&١٩٩٥) التعلم عن بعد بأنه أشكال متباينة للتعلم على كل المستويات لا تخضع لإشراف دائم ومستمر لمعلم يكون متواجداً مع طلابه في نفس الصف الدراسي، ولكن الطلاب عن بعد - رغم ذلك - يستفيدون من التخطيط والتوجيهات واستراتيجيات التعلم التي تقدمها لهم المؤسسة التعليمية من خلال معلميها.

استخدم تشارلز ويديمير Charles Wedemeyer ثلاث تعبيرات: "التعلم المفتوح" Open Learning و"التعلم عن بعد" Distance Learning و"الدراسة المستقلة" Independent Study غير أنه كان يميل لاستخدام مصطلح «الدراسة المستقلة" والتي عَرَّفها بأنها «تتكون من أساليب متباينة لمناهج التعلم والتي يقوم خلالها المعلم والطالب بالقيام بالمهام الأساسية للعملية التعليمية، بالإضافة إلى تحمل كل طرف منهما مسئولياته كاملة بعيدًا عن الطرف الآخر أثناء التواصل بينهما من خلال عدة وسائط الكترونية تضمن لهما استمرارية عملية التعلم رغم وجودهما في مكانين بعيدين جغرافيًا وربما زمانيًا أيضًا، بالإضافة إلى قدرة هذه الوسائط على الوصول بالدارس إلى درجة النضج الكامل وتطوير وتوجيه قدراته الذاتية للتعلم".

يُعَرِّف "مايكل مور" Michael Moore التعلم عن بعد بأنه "مجموعة من العمليات التعليمية التي ينفصل فيها سلوك المعلم عن سلوك الدارس على أن تشمل تلك العمليات التعليمية المراحل التي ينبغي وجود الدارس فيها لتحقيق التواصل بينه وبين المعلم، ولتسهيل هذا التواصل يرى "مور" حتمية وجود وسائط مثل المادة العلمية بالإضافة إلى الأجهزة الالكترونية اللازمة لتحقيق التواصل بين الدارس والمعلم.

أما "دومان" Dohmen - مدير المعهد الألماني للتعليم عن بعد - فيُعَرِّف التعلم عن بعد بأنه "الشكل المنظم للدراسة الفردية Self study التي يتم فيها تقديم المشورة والمادة العلمية للطلاب والإشراف عليهم وتأمينهم علميًا من قبل فريق من المدرسين المتخصصين ولكل دوره ومسئولياته المنوط بها".

رغم تباين مفاهيم خبراء التعليم المذكورة أعلاه في تعريفهم لمفهوم "التعلم عن بُعْد"، إلا أن جميعهم يتفقون فيما بينهم على وجود خاصيتين يتميز بهما التعلم عن بعد وهما: الدراسة الفردية للدارس Self-study وحتمية وجود وسائل اتصال

الكترونية في البيئة التعليمية تحقق التواصل في ثلاثة محاور:

- بين الدارس والمادة العلمية.
- بين الدارس وبقية الدارسين.
- بين الدارس والمعلم.

ترى "جاناوردينا" و"ماك إيزاك" (Gunawardena & McIsaac، ١٩٩٦) أن التعلم عن بعد يعتمد بالدرجة الأولى على تلقي الدارس للمواد التعليمية من خلال وسائط الكترونية فعَّالة delivery media كوسيط يحقق التواصل بين الطرفين الفاعلين في عملية التعلم عن بعد أي الدارس والمعلم.

يرى خبراء التعليم (Tolstykh & Khomutova، ٢٠١٢; Richards &، ٢٠٠٦) أن تعليم اللغات عن بعد يمكن أن يلعب دوراً ملحوظاً في إثراء المعلومات اللغوية للدارسين، ويضيف كلا من «زاري" و"عباسي" (Zarie & Abbasi، ٢٠١٣) أن تعليم اللغات عن بعد يمكن أن يساهم أيضاً وإلى حد كبير في الارتقاء بكفاءات الدارسين على التواصل Communicative competences والتي تشمل أربع كفاءات: الكفاءة اللغوية، الكفاءة اللغوية الاجتماعية، كفاءة التحدث، وكفاءة التواصل الاستراتيجي.

يفسر عبد ربه (Abdrabo، ٢٠١٣، ٢٠١٤) هذه الكفاءات الأربعة طبقاً لما أورده "توليستيخ" و"خوميوتوفا" و"ريتشاردز" (Tolstykh & Khomutova، ٢٠١٢; Richards &، ٢٠٠٦) في تعريفهم لهذه الكفاءات على النحو التالي:

١. الكفاءة اللغوية Linguistic competence:

هي قدرة الدارس على استخدام اللغة ومفرداتها في موضوعات وأغراض شتى، فالمفردات اللغوية المستخدمة في الموضوعات الاجتماعية مثلًا تختلف كثيرًا عن تلك المستخدمة في الموضوعات العلمية أو الأدبية، وأيضا معرفة الدارس بكيفية

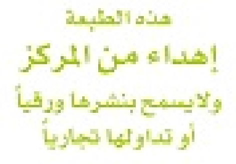
تطبيق قواعد اللغة والتركيب اللغوي للجملة والاستخدام الصحيح للمفردات، فعلى سبيـل المثـال من المعروف أن الجملـة العربية تكون إما فعليـة أو اسمية، والفعل في الجملة الفعلية يخضع لحالتي التذكير والتأنيث فقط؛ بينما يخضع لحالات التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع في حالة الجملة الإسمية، وغير ذلك من اللمحات اللغوية الكثيرة التي لا يتسع مجال هذا البحث لمناقشتها.

٢. الكفاءة اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic competence :

هـي قدرة الدارسـ على استخدام اللغـة المناسبة طبقًـا للموضوع وشخصية الأفـراد الذين يتعامل معهـم، بمعنى آخر إن الدارس يـدرك تمامًا متى يكون عليه استخـدام اللغـة الرسمية و متـى يستخدم اللغة غـير الرسميـة، أي متى يستخدم لغـة الكتابـة ومتـى يستخـدم لغة الحـوار؟ ذلـك أن الهدف مـن الكفـاءة اللغوية الاجتماعيـة هو رفع قدرة الدارس على اختيار الكلمـات والمفردات اللغوية المناسبة لـكان وموضوع الحـوار، وأيضاً رفع كفاءته إلى المستوى الـذي يستطيع فيه التعبير عن توجهـه (مجاملة الأصدقاء والمعارف، توجيه التعليمـات أو إصدار الأوامر إلى مرؤوسيـه أو من يصغرونه سنًا، التحدث بـود تشوبه الحميمية مع المقربين، إظهار الاحـترام والتقدير ... الـخ) وأيضاً التعرف على توجهـات الآخرين عند التحدث معهم والاستجابة لهم بناءً على طبيعة الموقف ونوع الحوار.

٣. كفاءة التحدث Discourse competence :

هـي قـدرة الدارس علـى التحدث في موضوعـات مختلفة وأيضـاً قدرته على التمييز بين نوع كل منها، بالإضافة إلى قدرته على سرد الأحداث في تسلسل منطقي وفي الزمـن المناسب. تتعلق كفاءة التحدث أيضاً بقدرة الدارس على التجاوب أثناء المقابـلات أو الحـوارات الشخصية وقدرتـه على إجراء الحـوارات الاجتماعية في موضوعـات شتـى بغرض الوصول إلى القـدرة على مزج تلـك الموضوعات المختلفة ووضعهـا في قالـب لغوي متماسـك لا تشوبه الركاكة اللغوية أو الـتردد أو التلعثم أو



الاضطرار لاستخدام ما يعرف باستراتيجية التعويض Compensation Strategy والتي يلجأ إليها الدارس أحيانًا عند الاندماج في موقف جديد عليه فيحاول تعويض افتقاده للمفردات اللغوية المناسبة أو عدم تمكنه من استخدام ما يعرفه منها استخدامًا سليمًا، ومن ثم يلجأ إلى إقحام ما يعرفه من هذه المفردات اللغوية في مواقف غير ملائمة لها بالمرة كأن يقول مثلا: "ما شاء الله" في مناسبة عزاء بدلا من "قَدَّر الله وما شاء فعل" أو أن يذهب للسؤال عن مريض فيقول له: "البقية في حياتك" بدلا من "أطال الله في عمرك".

٤. كفاءة التواصل الاستراتيجي Strategic competence :

يقصد بها قدرة الدارس على استخدام مالديه من استراتيجيات خاصة به تمكنه من تسخير ما في جعبته من مفردات لغوية محدودة واستخدامها الاستخدام الصحيح لإجراء حوار كامل سليم مع أصحاب اللغة رغم محدودية وبساطة معلوماته اللغوية، ولتنمية هذه الكفاءة يجب الاهتمام برفع قدرة الدارس على التعرف على سقطاته اللغوية وكيفية معالجتها وذلك بإثراء معلوماته اللغوية من خلال إكسابه المزيد من المفردات اللغوية والفهم الجيد لقواعد اللغة، وأيضًا القدرة على تحديد نوع الموضوعات أو المواقف لاختيار المفردات اللغوية الملائمة لكل منها.

نظريات التعلم عن بعد Distance Education Theories:

خرجت نظريات "التعلم عن بعد" إلى النور في أربعينيات القرن التاسع عشر ١٨٤٠S وقد قام كيجان Keegan في عام ١٩٦٨ بتصنيف هذه النظريات إلى ثلاث مجموعات:

- نظريات الاستقلالية Theories of Independence and Autonomy.
- النظريات الصناعية Theories of Industrialization.
- نظريات التواصل Theories of Communication.

من أشهر نظريات "التعلم عن بعد" ثمان نظريات:

١. الدراسة الحرة لـ"تشارلس ويديمير" Independent Study
٢. التلاقي المتباعد لـ"مايكل مور" Transactional Distance
٣. النمـوذج الصناعي لتدريس التعلـم لـ"أوتو بيـترز" An Industrialized Form of Teaching Learning
٤. الحوار التعليمي الإرشادي لـ"بورخيه هولمبرج" Guided Didactic Conversation
٥. العنصـر البشـري في النمـوذج العملـي للتدريـس والتعلـم لـ"ديفيـد سيوارت" Human Element in an Industrialized Form of Teaching and Learning
٦. مكونات النظريات السائدة لـ"بيراتون" Synthesis of Existing Theories
٧. تقييم النظريات لـ" كيجان" Evaluating Theories
٨. نظرية التكافؤ لـ"سيمونسن" Equivalency Theory

قام الباحث بدراسة وتحليل هذه النظريات الثماني دراسة واعية ومستفيضة بغرضـ تحديد واختيار أصلحها وأنسبها لوضـع أسس تعليم اللغة العربية عن بُعد، وقد خلص الباحث إلى نتيجتين رئيسيتين:

١. خمسـ من هذه النظريات تم صياغتها في ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية تختلف تمامًا عن الظروف التي يقتضيها التوجه الحديث لتعليم اللغـة العربية عن بعد لغير الناطقين بهـا من خلال معلمين متخصصين ينتمـون إلى الأمة العربيـة لدارسين شغوفين بدراسة هـذه اللغة بعضهم يتواجد بالفعـل في بلد عربي ما، والبعض الآخر وهم الأكثرية يعيشون في دول أخـرى خارج العالم العربي، ولكل مـن هؤلاء وأولئك أسبابه ودوافعه الخاصـة التـي تدعـوه لدراسة هذه اللغة عـن بعد منها مـا يتعلق بالبعد

الجغرافي عن المكان المتخصص في تعليم هذه اللغة، ومنها ما يتعلق بظروف الدارس الشخصية أو الاجتماعية أو غيرها.

هذه الأسباب والدوافع سواءً لتعلم أو لتعليم اللغة العربية عن بعد تختلف تماما عن الأسباب والدوافع التي أدت إلى وضع نظريات: النموذج الصناعي لـ"أوتو بيترز"، الحوار التعليمي الإرشادي لـ"بورخيه هولمبرج"، العنصر البشري في النموذج العملي للتدريس والتعلم لـ"ديفيد سيوارت"، مكونات النظريات السائدة لـ"بيراتون"، وتقييم النظريات السائدة لـ"كيجان"، ولعل نظرية"النموذج الصناعي لتدريس التعلم" التي وضعها العالم الألماني"أوتو بيترز" لأسباب ودوافع تتعلق بظاهرة الصناعة في ألمانيا لهي خير دليل على ذلك.

٢. ثلاث نظريات وجدت الأنسب والأصلح لوضع الأسس العلمية المنهجية لتعليم اللغة العربية عن بعد لغير الناطقين بها:

أ. نظرية الدراسة المستقلة Independent Study لتشارلس ويديمر Charles Wedemeyer

ب. نظرية التلاقي عن بعد Transactional Distance لمايكل مور Michael Moore

ج. نظرية التكافؤ Equivalency Theory لسيمونسن Simonson

إن اختيار الباحث لنظريتي"تشارلس ويديمير" و"مايكل مور" – اللتان تندرجان تحت مجموعة نظريات الاستقلالية Theories of Independence and Autonomy – مع نظرية التكافؤ Equivalency Theory للعالم"سيمونسن"Simonson لوضع أسس تعليم اللغة العربية عن بُعد لغير الناطقين بها تم بعد دراسة مستفيضة متأنية، وتحليل علمي منهجي؛ ذلك أن هذه النظريات الثلاث ترتكز على عدة محاور مكملة لبعضها البعض، فبينما نجد نظرية"الدراسة المستقلة" تسلط الضوء على محوري استقلالية الدارس وتحديد مسئوليات الدارس والمعلم، تركز نظرية"التلاقي عن بعد" على ثلاثة محاور أخرى وهي كيفية تحقيق التواصل

عـن بُعْد بين الدارس والمعلم، ماهيـة خصائص المؤسسة التعليمية للتعليم عن بُعْد، والعناصـر الأساسية لمناهـج التعليم عن بعد. أما نظرية التكافؤ فقد تم وضعها من أجـل تحقيـق التكافؤ بين طموحـات شركاء أو أقطـاب عملية التعلـم عن بعد وهم الدارس والمعلـم والمؤسسة التعليمية المتخصصة وهم نفسـ الأقطاب الذين شكلوا المحاور الرئيسية لنظريتي "الدراسة المستقلة" و"التلاقي عن بعد".

يرى الباحث أن نظرية التكافؤ سعت سعيًا حثيثًا لإخراج عملية تعلم اللغات عن بعد بنجاح غير مسبوق من خلال ضمان حصول الدارس المستقل على منهج تعليمي متميز وفَعَّال يقوم بتدريسه معلمون مؤهلون ومتخصصون في التعليم عن بعد، ويتم تصميمـه من قبـل متخصصين في علم وضـع المناهج لهم درايـة وخبرات متميزة بخصائصـ الدارس والاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغـات عن بعد، ناهيك عن تميزهـم وخبرتهم في صياغـة المادة والأنشطـة التعليمية المتنوعـة باقتدار وكيفية دمجهـا في برامج يتم بثها إلى الدارس من خـلال وسائط تواصل الكترونية حديثة متزامنـة synchronous وغـير متزامنـة asynchronous لكسـر البعد الجغرافي والزمنـي بين الدارسـ والمعلم فتوفـر بذلك للدارسـ مناخًا تعليميًـا متميزًا تحت إشراف مؤسسة تعليمية متخصصة في تعليم اللغات عن بعد فتصل بذلك بالدارس إلى أعلى المستويات اللغوية المرجوة.

أولاً: نظرية الدراسة المستقلة Independent Study:

وضـع تشارلسـ ويديمـير Charles Wedemeyer هذه النظريـة في ستينيات القـرن العشرين ١٩٦٠S بعد أن لاحـظ أن فلسفة التعليم والتعلـم إنما تكمن عادة في مفهـوم الدراسـة المستقلـة للتعلم ولم يقنع بمفهـوم الدراسـة بالمراسلة كوسيلة تعليميـة والتي كانت سائدة في ذلك الوقت في الولايات المتحـدة الأمريكية وأوروبا. يعد ويديمير من رواد التعليم عن بعد الذين ينظر إلى إنجازاتهم كعلامة فارقة في التأسيس النظري للتعلم عن بعد وذلك من خلال تحليله للاختلافات بين التعلم عن

بعد Distance Learning والتعلم التقليدي Conventional face-to-face Education، تلك الاختلافات التي يوجزها جاريسون (Garrison، ٢٠٠٠) نقلاً عن ويديمير Wedemeyer في ثلاث فرضيات رئيسية:

١. استقلالية الدارس Autonomy of learner:

يرى ويديمير أنه يمكن للدارس أن يدرس باستقلالية تامة في بيئته الخاصة بعيدًا عن القيود غير الملائمة له والتي يفرضها عليه وجوده في الفصل الدراسي التقليدي، ومن ثم يزيد نضجه العلمي والمعرفي ويصبح قادرًا على تطوير طاقاته الذاتية فيصبح دارسًا ذاتي التوجه Self-directed learner.

٢. فصل المعلم عن الدارس Distance between the teacher and the learner:

يدرس الدارس عن بعد في بيئة تعليمية تختلف تماماً عن البيئة التعليمية للفصل الدراسي التقليدي، وتقوم فرضية ويديمير على أن الطالب عن بعد يجب أن ينفصل عن معلمه وأن الوسط التعليمي للتعلم عن بعد يتكون من خمسة عناصر:

المعلم.
الطالب.
الموضوع العلمي قيد الدراسة.
نظام التواصل التكنولوجي.
الموقع التعليمي الالكتروني.

٣. نظام البنية التعليمية Structural system:

يرى ويديمير أنه يجب إعادة تعريف خصائص كل من الدارس والمعلم والنظام التعليمي في مجال التعلم عن بعد لكي يتحقق التواصل التعليمي الفَعَّال غير المباشر بين الدارس والمعلم، ويتميز نظام ويديمير للبنية التعليمية بخاصيتين رئيسيتين:

مسئوليات الدارس في البيئة التعليمية عن بعد أكبر بكثير من مسئولياته التي اعتاد عليها في الفصل الدراسي التقليدي.

يجب إشراك الدارس في عملية التعلم عن بعد وذلك بمنحه فرصة المشاركة في اختيار الموضوع قيد الدراسة وكذلك استراتيجيات التعلم.

بالإضافة إلى فصل مهام ومسئوليات الدارس والمعلم، حدد ويديمير أربع خصائص أخرى لبنية التعلم عن بعد:

١. حتمية التواصل الفعال بين الدارس والمعلم.
٢. وضع أريحية الدارس في المقام الأول.
٣. تحقيق التلائم بين الموضوعات قيد الدراسة وبين قدرات الدارس العلمية، وقدرته على تحقيق أهداف التعلم في فترة زمنية مناسبة.
٤. التأكد من قدرات الدارس الشخصية على تحقيق أهداف التعلم وكافة أنشطته التعليمية.

ثانياً: نظرية التلاقي عن بُعْد Transactional Distance:

يرى "أندريد" و"بانكر" (Andrade & Bunker، ٢٠٠٩) أن نظرية التلاقي عن بعد لـ"مايكل مور" Michael Moore تعد إحدى النظريات المؤَسِّسة لمنظومة التعلم عن بعد، ويعني مفهوم "التلاقي عن بعد" عند "مور" البعد التعليمي وليس البعد الجغرافي، وبحسب جاريسون (Garrison، ٢٠٠٠) نقلاً عن "مور" و"كيرسلي" ((Moore، ١٩٩٠; Moore & Kearsley، ١٩٩٦ فإن تحقيق التلاقي عن بعد بحسب نظرية "مور" يتطلب وجود مؤسسات تعليمية متخصصة ومنهج تعليمي متميز يتكون من ثلاثة عناصر: البنية أو التركيب Structure و الحوار Dia-logue واستقلالية الدارس Learner autonomy.

١. البنية أو التركيب Structure

يقصد بالبنية أو التركيب مدى ارتباط المنهج التعليمي بقدرة الدارس على الأداء المتميز وتلبية احتياجاته لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهج وكذلك تقييم أداء الدارس أثناء العملية التعليمية، وتتكون بنية المنهج من ثلاثة عناصر:

أهداف التعليم.

موضوعات المنهج التعليمي.

الأشكال التوضيحية لموضوعات التعلم أو المشروعات التعليمية مثل الجداول والمخططات والرسوم البيانية وغيرها.

تتضمن البنية في مناهج التعلم عن بعد دليلًا تعليميًا موضحًا به تسلسل الأنشطة التعليمية والفروض المكلف بها الطالب ومواعيد تسلمها وتسليمها، والغرض الأساسي من تضمين هذا الدليل التعليمي هو توجيه الدارس وإرشاده بما يجب اتباعه أثناء سير الدورة التعليمية.

يرى "مور" و"كيرسلي" ((Moore & Kearsley، ١٩٩٦ أنه يمكن الاستفادة من البنية أو التركيب في قياس مدى جودة تصميم المنهج التعليمي. ويعد ذلك أحد المؤشرات الرئيسية للوقوف على مدى نجاح أداء المؤسسة التعليمية و أيضاً كفاءة وسائل التواصل التكنولوجي بها في تحقيق التواصل الفعال ثلاثي الأبعاد: فيما بين الدارسين، بين الدارسين والمادة العلمية، وبين الدارسين والمعلم.

٢. الحوار Dialogue

يقصد بالحوار التفاعل اللغوي بين المعلم والدارسين وهو أحد العناصر الاساسية التي يجب أن يقوم عليها منهج التعلم عن بعد، ويرى "أندريد" و"بانكر" (Andrade & Bunker، ٢٠٠٩) أنه يمكن توظيف الحوار كوسيلة يمكن بها تقييم مستوى الأداء اللغوي للدارس ثم إحاطته بعد ذلك بمستواه الفعلي ومدى تقدمه. وترى "وايت" (White، ٢٠٠٣) أن معرفة الدارس بحقيقة مستواه اللغوي الفعلي يلعب دورًا كبيرًا في تشجيعه ورفع روحه المعنوية وإكسابه الثقة بنفسه مما يدفعه إلى النهوض بمستوى حواره، كما أن ذلك يساعده أيضًا على الوقوف على مدى التأثير الإيجابي لاستراتيجياته على تطوير أدائه، بالإضافة إلى معرفته لبواطن ضعفه حتى يمكن معالجتها لتحسين أدائه المستقبلي.

٣. استقلالية الدارس Learner autonomy

تشير استقلالية الدارس إلى قدرته على ابتكار خطة التعلم الملائمة له باستخدام استراتيجيات التوجيه الذاتي لقدراته وأسلوب تعلمه Metacognitive Strategies بالإضافة إلى إيجاد المصادر التي تدعم دراسته و تمكنه من القيام بالتقييم الذاتي Self-assessment لمستواه العلمي، ويرى "أندريد" و"بانكر" (Andrade & Bunker، ٢٠٠٩) أن استقلالية الدارس ترتكز أساسًا على حريته في اختيار ما يرغب في تعلمه، مكان دراسته، واستراتيجيات تعلمه، بينما يرى "مور" و"كيرسلي" Moore & Kearsley ١٩٩٦) (Moore، ١٩٩٣; أن استقلالية الدارس إنما ترتبط بسماته الشخصية وقدرته على توجيه ذاته.

تطبيق نظريات الاستقلالية :

يجمع متخصصو تدريس اللغات عن بعد على أن احتياجات الدارس المستقل تختلف عن احتياجات الدارس التقليدي ويعرفون هذه الاحتياجات بالعوامل الايجابية المؤثرة ذات التأثير الإيجابي الفعَّال على الأداء الأكاديمي للدارس (Har-ris، ٢٠٠٣; Hurd، ٢٠٠٢; White ، ٢٠٠٣ & Hurd، ٢٠٠٨) ويشير "هيرد" Hurd (٢٠٠٥) إلى اثنين من هذه العوامل: "الحالة النفسية الإيجابية للدارس" Motiva-tion و"التوق الشديد للتعلم" Anxiety حيث إن هذين العاملين يرتبطان ارتباطا وثيقا ويتميزان بقدرتهما على شحذ طاقات الدارس العلمية ودفعه إلى القيام بتقييم أدائه الأكاديمي لتمكينه من تعديله أو تغييره في ضوء نتائج هذا التقييم.

تضيف "وايت" White (٢٠٠٣) عاملا ثالثا مؤثرا آخر لعملية التعلم عن بعد وهو "الظروف المحيطة بالدارس" أثناء تعلمه ومنها مكان الدراسة ومدى تأثيره على الحالة النفسية للدارس، طبيعة وظيفة أو عمل الدارس لما لها من دور مؤثر إما إيجابا أو سلبا على أدائه الأكاديمي، ودوره في الحياة وأيضا مدى التوافق والتجانس بين المنهج الدراسي واحتياجاته، وعما إذا كان

هذا التوافق يلبي احتياجات الدارس سواء الشخصية أو الوظيفية من عدمه. يرى"هيرد" Hurd (٢٠٠٨) أن هذه الظروف مجتمعة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي مؤثر على الخبرات التعليمية للدارس إذا تم توجيه الدارس إلى ضرورة قيامه بالتحكم في مشاعره وحثه على زيادة قدراته لتعويض فقدانه للمساندة الفعلية التي يتلقاها الدارس العادي في الفصل الدراسي التقليدي والتي تتمثل في مساندة زميل الصف أو المعلم له أو كلاهما، تلك المساندة التي غالبا ما يفتقدها الدارس في بيئة التعلم عن بعد.

يضيف"هاريس"Harris (١٩٩٥) عاملا مؤثرا رابعا وهو"الكبح المؤثر" Af-fective inhibition في بيئة تعلم اللغات عن بعد والذي غالبا ما ينشأ عن بعض المشاكل الأكاديمية أو من الاحساس النفسي السلبي الذي قد يعتري الدارس نتيجة قيامه بالدارسة في إنزواء أو عزلة عن الآخرين، ومن النتائج السلبية لهذا الكبح المؤثر فقدان الدارس الدافع للتعلم، فقدانه الثقة بنفسه، والأخطر من هذا وذاك هو تولد حالة من الإحباط داخله قد تؤدي به إلى عزوفه عن الدراسة.

الاستقلالية والتعلم بالاعتماد على الكفاءة الشخصية أثناء التعلم عن بعد:

يرى"أندريد" و"بانكر"(Andrade & Bunker، ٢٠٠٩) أن"استقلالية الدارس" Autonomy و"اعتماده على كفاءته الشخصية" Self-regulation يعدان عنصرين أساسيين ضروريين لفهم تأثير الدور الإيجابي للعلاقة بين الدارس والمعلم والمؤسسة التعليمية في تحقيق النجاح وتقدم عملية التعلم عن بعد ويدمجان هذين العنصرين في عنصر واحد: "مسئولية الدارس أثناء التعلم الشخصي".

١. استقلالية الدارس Autonomy:

يُعَرِّف علماء اللغة (Holec، ١٩٨١; Hurd، ١٩٩٨، ٢٠٠٥; Little، ١٩٩١; White، ٢٠٠٣; & Andrade & Bunker، ٢٠٠٩). استقلالية الدارس بدوره

ورغبتـه في التعلم وقدرته على توجيه ذاته وبذل أقصـى طاقاته أثناء عملية التعلم مـن خلال تزايد وعيه الشخصـي واستعداده ليكون دارسـا إيجابيا فعالا يتصرف باستقلاليـة ويتخـذ قراراته فيمـا يدرس، وأيضـا في اختيار منهجـه الشخصي أو استراتيجياته أثناء التعلم وكذلك قدرته على تحديد أهدافه وتقييم مستوى تقدمه في اكتساب اللغة.

يرى"أندريـد" و"بانكـر" (Andrade & Bunker، 2009) أن استقلاليـة الدارس تقترن باختيـاره الذي يمكن أن يشمل مظاهر عديـدة خلال عملية التعلم عن بعد مثـل اختيار المواد الدراسية والأنشطـة التعليمية وتحديد هدفه الشخصي للتعلـم وقدراته الاستيعابية Self-pacing وقدرته على إجراء التقييمات الشخصية Self-evaluation لقياس مدى تقدمه، وأيضا تحديد استراتيجياته الشخصية التي يتبعها والتي تتوافق مع أسلوبه في التعلم Metacognitive Strategies وأيضا قدرته علـى تحديد ايجابيات وسلبيات أدائه الأكاديمي، وأخيرا قدرته على اتخاذ قراراته في ضوء تحديده الدقيق لمستوى تقدمه في العملية التعليمية.

٢. اعتماد الدارس على كفاءته الشخصية أثناء التعلم Self-regulated learning:

يعرف"ديمبو" وفريقه (Dembo et al.، 2006) مفهوم اعتماد الدارس على كفاءتـه الشخصيـة Self-regulated learning بقدرتـه في التحكـم في العوامل أو الظروف التي تؤثر على أدائه أثناء عملية التعلم. أما"أندريد" و"بانكر"(Andrade & Bunker، 2009) فيقلـلان من أهمية اعتمـاد الدارس على اختياره الشخصي ويعوِّلان على حتمية توجيه الدارس إلى وجوب اعتماده على كفاءته الشخصية ليكون دارسا مؤثرا وفعالا أكثر من اعتماده على توجيهات وإرشادات معلمه.

هذا، ويرى"ديمبو" وفريقه (Dembo et al.، 2006) أن اعتماد الدارس على كفاءته الشخصية يعتمد في المقام الأول على أربعة عناصر أساسية:

المعرفة Cognitive element ويقصد بها الاستراتيجيات التي يتبعها الدارس لفهم وتذكر المعلومات اللغوية.

تحديد الدارس واختياره للاستراتيجيات الملائمة لأسلوب تعلمه Metacognitive element ويقصد به قدرة الدارس على تحديد الاستراتيجيات الملائمة له بناء على معرفته لأسلوب تعلمه Learning style وبقدراته الشخصية على التخطيط وتحديد أهدافه قبل البدء في عملية التعلم.

الحالة النفسية الإيجابية للدارس Motivation وتشمل قدرة الدارس على تكييف نفسه إيجابيا Self-motivation لتحمل مسئولياته سواء نحو نجاحه أو تقصيره، وأيضا الارتقاء بقدرته التأثيرية الذاتية Self-efficacy لزيادة جهوده وإصراره أثناء عملية التعلم.

سلوك الدارس Behavior ويقصد به سلوكه أثناء التعلم أو عند طلبه مساعدة أكاديمية Scaffolding سواء من معلمه أو من زميل آخر وقت الحاجة، وأيضا قدرته على خلق بيئة إيجابية ذاتية للتعلم.

نموذج تطبيق اعتماد الدارس على كفاءته الشخصية أثناء تعلم اللغات عن بُعْد:

يُعَرِّف "زيمرمان" (Zimmerman، 1994, 1998) الأربعة عناصر التي تتيح للدارس الاعتماد على كفاءته الشخصية أثناء التعلم عن بعد بالمكونات النفسية الأربعة للتعلم بالاعتماد على الكفاءة الشخصية Self-regulated learning، Self، ويعتبر "زيمرمان" هذه المكونات الأربعة "الركيزة الأساسية" التي يرتكز عليها نموذج تعلم اللغات عن بعد بأبعاده الستة: الدافع Motive ، الوسيلة Method، الوقت Time، مكان التعلم Physical environment، الوسط الاجتماعي Social environment، وأداء الدارس Performance.

يرى"أندريـد" و"بانكـر"(Andrade & Bunker، 2009) أن هـذه الأبعـاد الستـة إنمـا تجيب على ستـة أسئلة محورية في عمليـة التعلم عن بعـد: لماذا يتعلم الدارسـ؟ كيف يتعلـم الدارس؟ متى يتعلـم الدارس؟ أين يتعلـم الدارس؟ مع مَنْ يتعلم الدارس؟ و ماذا يتعلم الدارس؟ على النحو التالي:

١. **الدافـع** Motive: يقـترن الدافع بمعرفة الدارس لأسبـاب تعلمه وتحديد أهداف التعلم أي: ما الذي يسعى الدارس إلى تحقيقه بانخراطه في عملية التعلم؟ أمـن أجـل العلم والمعرفة المطلقة؟ أمن أجل إثبات ذاته أمام أفراد أسرته أو أقاربه أو أصدقائـه أو زملائه في العمل أو غيرهم؟ أم من أجل الحصول على درجة علمية أو شغـل منصـب ما؟ أو غيرها من الأسباب التي قد تحقـق للدارس مكاسب مادية أو معنوية.

٢. **الوسيلة** Method: وتشير إلى النهج الذي يتبعه الدارس في تعلمه بما فيه مـن استراتيجيات خاصة بـه يتبعها أثناء التعلم؛ كالتلخيصـ وتدوين الملاحظات، وتوجيـه الأسئلة، والتدريب بالتمثيل وكلهـا أدوات تساعد الدارس على المضي قدما في تعلمه وتعينه على تقييم مدى فعالية هذه الاستراتيجيات.

٣. **الوقـت** Time: ويشـير إلى وقـت بدء وانتهـاء المرحلة أو الـدورة الدراسية والفترة الزمنية المحددة لها وكذلك فترات التوقف أو الانقطاع عن الدراسة كفترة الإجـازات والعطلات الرسمية أو فترات الاستراحة بـين مرحلة وأخرى، بالإضافة إلى التخطيط الزمني لكل فصل دراسي أو وحدة من المنهج التعليمي.

٤. **مـكان التعلـم** Physical environment: ويشـير إلى المـكان الفعلـي الـذي يمارس فيه الدارس تعلمه في حالة التعلم عن بعد، ومدى ملاءمة هذا المكان لعملية التعلم من حيث الهدوء وعدم وجود أية مصادر جلبة أو ضوضاء قد تزعج الدارس أو تعيقـه عـن التعلم، وأيضا مـدى توفر وسائل الراحـة للدارس أثنـاء التعلم مثل

الإضاءة الكافية المريحة للعين ودرجة الحرارة المناسبة ووضعية جلوس الدارس وغيرها، وكذلك مدى إمكانية معالجة أي من هذه المعوقات إن وجدت.

٥. **الوسط الاجتماعي** Social environment: ويقصد به مع مَنْ يتعلم الدارس أو بالأحرى مَنْ هم زملاء أو أقران الدارس في العملية التعليمية وذلك من أجل معرفة من سيلجأ إليه الدارس في حالة تعثره أو احتياجه لمساعدة علمية تعينه على الارتقاء بأدائه من مستوى أدائه الفعلي إلى المستوى المأمول الوصول إليه أو ما يُعَرِّفه "وود" و"برونر" و"روس" (Wood, Bruner, & Ross، 1976) بـ Scaf-folding، وهل يستطيع الدارس صياغة أو التعبير عن احتياجاته اللغوية من زملاء قد يكونون في مستوى لغوي ليس بأفضل من مستواه، أو من معلمه العربي الذي قد لا يعرف أو لا يحسن استخدام لغة الدارس الأصلية، وعما إذا كان الدارس يستطيع عمل تقييم لهذه المساعدة العلمية للوقوف على جدواها من عدمه في حالة الحصول عليها.

٦. **أداء الدارس** Performance: والمقصود به تقييم مدى استجابة الدارس لما يتعلمه وهذا يتضمن كيفية تدقيق الدارس فيما يدرسه وقدرته على تحديد مدى استجابته لما يدرسه وتقييم هذه الاستجابة، وكذلك مقارنة أدائه الفعلي في ضوء الأهداف قصيرة وطويلة الأجل للمنهج الدراسي حتى يمكنه إعادة تقييم أدائه أو تغييره أو إدخال التعديلات المناسبة عليه إذا تطلب الأمر.

يؤكد "ديمبو" وفريقه (Dembo et al.، 2006) أن هذه الأبعاد الستة ترتبط ارتباطا وثيقا بنجاح منظومة تعلم اللغات عن بعد، كما يشير "موري" (Murphy، 2005) إلى أن هذه الأبعاد أخذت بعين الاعتبار عند تصميم دورات تعليم بعض اللغات عن بعد مثل الفرنسية والألمانية والإسبانية عن بعد، بل ويؤكد أن دارسي هذه اللغات قد استفادوا بدرجة ملحوظة من استراتيجية تصميم مناهج هذه اللغات، بل أنهم تمكنوا من تقييم أدائهم أثناء انخراطهم في هذه الدورات اللغوية، وبالتالي

وقفوا على أسباب نجاحهم أو تلك التي حالت دون تقدمهم الإيجابي في تعلم هذه اللغات.

ثالثاً: نظرية التكافؤ Equivalency Theory:

وضع سيمونسن Simonson (١٩٩٩) نظرية التكافؤ Equivalency Theory بغرض دمج نظريات التعلم عن بعد في قالب أمريكي متميز يتماشى مع التطور السريع المذهل لوسائل التواصل التكنولوجي الحديثة، وتهدف هذه النظرية إلى إثبات أن التعلم عن بعد يمكن أن يحقق نفس الأهداف التي يحققها التعلم في الفصل الدراسي التقليدي. تفترض نظرية التكافؤ أنه كلما تكافأت خبرات الدارسين في بيئة التعلم عن بعد مع الخبرات المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي، كلما تكافأت محصلتهم وانتاجيتهم العلمية في بيئة التعلم عن بعد مع تلك المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي (Lapsley et al.، 2008).

يرى "سيمونسن" وفريقه (Simonson، 2000) أنه من الضروري أن تتساوى خبرات الدارسين في بيئة التعلم عن بعد مع الخبرات التي تكتسب من الفصل الدراسي التقليدي حتى تكون بديلا عنها في منظومة التعلم عن بعد. بمعنى أن خبراتهم في التعلم عن بعد يجب ألّا تتأثر بابتعادهم عن التواصل المباشر مع زملائهم والمعلم والكتاب التقليدي بالرغم من افتقادهم فرص الحوار المشترك أو النقاش أو توجيه الأسئلة وتلقى الإجابات الفورية عليها وجها لوجه في تواصل اجتماعي مباشر face-to-face communication.

أي أن ما يقصده "سيمونسن" هو أن عملية التعلم عن بعد والتي ينفصل فيها الدارس عن المعلم وزملاء الدراسة جغرافيا وربما زمنيا أيضا يجب أن تتوفر لها نفس الخصائص الموجودة في الفصل الدراسي التقليدي حتى يمكن لها تعويض الدارس فقدانه الخصائص والمناخ التعليمي لذلك الفصل بحيث تتكافأ في النهاية

المحصلة والنتائج العلمية للتعلم عن بعد مع تلك المحصلة والنتائج العلمية المكتسبة من التعلم في الفصل الدراسي التقليدي.

يرى"واتكينز" و"شلوسر" (Watkins & Schlosser، ٢٠٠٠) أن التطبيق الأمثل لنظرية التكافؤ يجب أن يرتكز على ثلاث فرضيات:

١. وجوب الإقرار بجودة وفاعلية الخبرات التعليمية المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي والتسليم بقابلية تطبيقها في بيئة التعلم عن بعد ليتمكن الدارسون بها من تحقيق نفس النتائج العلمية التي يمكن أن يحققها زملاؤهم الذين يدرسون في فصل دراسي تقليدي.

٢. تطبيق خبرات التعلم المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي في بيئة التعلم عن بعد يمكن أن يحقق نفس النتائج العلمية التي تم إنجازها في الفصل التقليدي دون أخذ جودة المحتوى التعليمي أو اهدافه التعليمية في الاعتبار.

٣. استمرار التطبيق الجيد لنظرية التكافؤ للخبرات المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي في بيئة التعلم عن بعد يؤدي إلى اندماج الخبرتين معا وتكوين مزيج جديد من الخبرات المكتسبة يمكن أن يحقق أفضل مستويات التعلم لدارسي اللغات عن بعد.

تخلص نظرية التكافؤ كما يراها"سيمونسن" وفريقه (Simonson et al، ٢٠١٢) إلى أن خبرات التعلم عن بعد يجب أن تمُنح لكل الدارسين دون أخذ بعدهم الجغرافي أو الزمني في الاعتبار، ولتحقيق التكافؤ يرى سيمونسن أن مصممي المناهج التعليمية عن بعد مطالبين بتطبيق واستحداث استراتيجيات كتابة مناهج تعليم اللغات عن بعد التي تضمن التطبيق الفعال للخبرات المكتسبة من الفصل الدراسي التقليدي في بيئة تعلم اللغات عن بعد.

شركاء عملية التعلم عن بُعْد:

يرى"هولمز"(Holmes، ٢٠١٣) أن السبب الجوهري في نجاح عملية التعلم عن بعد يتوقف على الفهم الجيد لطموحات وأولويات الشركاء أو الرفقاء الثلاثة الفعليين Stakeholders في عملية التعلم عن بعد: الدارسون وأعضاء هيئة التدريس وإدارة المؤسسة التعليمية. يرى"مورفن"(Morven، ٢٠١١) أن ما يكدر صفو الدارسين هو إمكانية توفير وسائط وبرامج تواصل الكتروني تتيح لهم التواصل الجيد والفعَّال مع معلميهم والمادة العلمية وباقي الدارسين بيسر وسلاسة دون أية معوقات فنية أو إدارية، كما أن أعضاء هيئة التدريس- من جانبهم دائماً- يضعون نصب أعينهم الدفاع عن جودة إنتاجهم العلمي، أما إدارة المؤسسة التعليمية عن بعد فلا يؤرقها سوى إخراج برامج تعليمية تتميز بجودة عالية وبأقل تكلفة ممكنة لتتفادى بذلك أي حرج أو نقد قد يوجه لها، بالإضافة إلى سعيها لتحقيق أكبر عائد مادي ممكن.

وهكذا تطفو إلى السطح مسألة شائكة ألا وهي كيفية إحداث نوع من التكافؤ Equilibrium يحقق التقارب بين مصالح الشركاء الثلاثة ويضع أولوياتهم في بوتقة واحدة تنصهر فيها معا وتنتج مزيجا جديدا من الأولويات المشتركة multi-priorities يرضي طموحات جميع الأطراف بدرجات متساوية مرضية للجميع لا انتقاص فيها لأولويات أي طرف على حساب أو إرضاء لطرف آخر.

يضع"باور" و"مورفن" (Power & Gould-Morven، ٢٠١١) تصورا لكيفية تضارب مصالح الشركاء الثلاث: الدارسون وأعضاء هيئة التدريس وإدارة المؤسسة التعليمية ويعزيان تضارب أولويات هؤلاء الشركاء إلى تشابك مصالح كل منهم، فعندما يرغب الدارسون فى زيادة أو تنويع أو تطوير وسائط أو برامج التعليم عن بعد فإنهم يطالبون أعضاء هيئة التدريس بتولي هذه المسئولية. أعضاء هيئة التدريس بدورهم لا يستجيبون غالبا لمطالب الدارسين بدعوى ضيق الوقت أو قلة

مـا بيدهم من أجهزة ومعدات الكترونيـة أو احتياجهم لأجيال جديدة من الأجهزة والمعـدات والبرامـج التي تعينهـم على إنتـاج أو تطوير مناهج التعليـم، وبالتالي لا يجـد أعضاء هيئة التدريس أمامهم إلا تصعيد الأمـر إلى إدارة المؤسسة التعليمية مطالبـين إياها بزيادة الاعتمادات المالية لهم إما على شكل أجور إضافية أو حوافر أو بـدلات أو القيام بشراء أجهزة أو برامـج متطورة، وسواء هذا أو ذاك فهو يشكل أعبـاء مالية جديدة لا يكـون بوسع إدارة المؤسسة التعليميـة حيالها إلا التسويف أو الاعتـذار متذرعةً بنفـاذ اعتماداتها المالية أو بمحدودية ميزانيتهـا التي لا قبِلَ لها بتحمل أية أعباء ماليـة جديدة. وهكذا يتواصل الشد والجذب المطرد بين الشركاء الثلاثـة وتصل الأمور بينهـم إلى ما يعرف بـ"تشرذم الأولويـات" Overtly non-aligned priorities.

يرى "هولمـز" (Holmes، ٢٠١٣) أنـه يجـب دمـج عنصـري التعليـم والمناخ التعليمـي Learning and the Learning environment مـن ناحيـة، و التفاعـل Interaction مـن ناحية أخـرى من أجل خلق بيئة تعليميـة صالحة لإيجاد نوع من التكافـؤ بين أولويات ومصالح الرفقاء الثلاثـة: الدارسون، أعضاء هيئة التدريس، والمؤسسـة التعليمية المتخصصة وذلك من أجل تحقيق النجاح لمنظومة تعلم اللغات عن بعد.

أولاً: التعليم والمناخ التعليمي Learning and the Learning Environment:

يـرى هولمز (Holmes، ٢٠١٣) أن أفضل وسيلة لفهم التعليم والمناخ التعليمي كعنصر مزودج هي إجراء "التحليل الشامل" Front-end analysis وهو تحليل أداء الدارس تحليلا تفصيليا في بيئة التعلم عن بعد وذلك بوضع أسس criteria نموذجية يمكن الرجوع إليها مستقبلا لقياس مدى إيجابية أداء الدارس في بيئة التعلم، ويتم هذا التحليل من خلال تعريف وتحليل المعوقات التي تحول دون قيام الدارس بالأداء الأفضل وتحديد ما ينقصه من مواد علمية أو استراتيجيات تعلم أو أنشطة تعليمية

تعينه على الوصول بأدائه إلى المستوى المنشود، علاوة على تحديد الأسباب التي قد تحـول دون تحديد أو تلبية هذه الاحتياجـات، ويتفق معظم متخصصي التعليم عن بعـد (Dick et al، ٢٠٠٥ & Smaldino et al، ٢٠٠٥، cited in Holmes، ٢٠١٣) علـى ضرورة إجراء التحليل الشامل Front-end analysis للدارس ولمناخ التعلم في المراحل المبكرة من الدورة اللغوية.

ولتحقيـق الفهـم الكامـل والعميـق لخصائـص الدارسـين البالغـين، فمن الضروري هنـا أن نشير إلى "مالكولم نولز" Malcolm Knowles الذي يعد من أشهر رواد علم تعليم الكبار Andragogy مقابل علم تعليم صغار الدارسين من الطلبة التقليديين Pedagogy أو ما يعرف بـ Andragogy vs. Pedagogy.

تطبيق منهج تعليم الكبار في التعليم عن بُعْد:

وضع "نولـز" (Knowles، ١٩٨٠) رؤيته لأفضل طرق وأساليب تعليم البالغين أو الكبار من خلال توظيفه الجيد لخمس خصائص يتميز بها الدارسون البالغون واستند عليها في وضعه فرضياته الخمسة المشهورة في علم تعليم الكبار Andragogy:

١. الدارسون البالغون يتميزون بالقدرة على توجيه الذات.
٢. الدارسـون البالغون يأتون للتعلـم وفي جعبتهم خبرات حياتية قَيِّمة يمكن أن تفيدهم في تعلمهم.
٣. الدارسون البالغون يتميزون بالاستعداد والرغبة الصادقة في التعلم.
٤. الدارسون البالغون يطبقون ما يتعلموه في حياتهم العملية.
٥. الدارسون البالغون يتقدمون في التعلم إيجابيا بتأثير دوافعهم الداخلية.

ترى "بلانـدي" (Blondy، ٢٠٠٧) أن هـذه الفرضيـات الخمسـ تمثل نقطة البدايـة الصحيحة التي يجب على مدرسي اللغات الأخذ بها عند تدريس الكبار في برامج تعليم اللغات عن بعد، وأن تطبيق هذه الفرضيات فيما يختص باختيار المادة

العلمية وتحديد احتياجات الدارس يمكن أن يساعد بدرجة كبيرة على ابتكار طرق وأساليب حديثة للتدريس عن بعد يكون الطالب هو محورها الأساسي.

ولكي يتم تطبيق هذه الفرضيات التطبيق الأمثل عند تعليم البالغين والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن في برامج التعليم عن بعد، يوصي "نولز" (Knowles، ١٩٨٠) معلمي اللغات عن بعد بتطبيق استراتيجيته التالية ذات السبع خطوات:

١. خلق مناخ تعليمي تسوده روح التعاون والاحترام بين الدارسين.
٢. وضع أهداف تعليمية مشتركة للدارسين.
٣. التعرف على احتياجات الدارسين وطموحاتهم.
٤. مساعدة الدارسين على تحديد الأهداف التعليمية التي تلبي احتياجاتهم وترضي طموحاتهم.
٥. تصميم أنشطة تعليمية متسلسلة ومترابطة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وأهداف الدارسين.
٦. وضع مناهج تعليمية باستراتيجيات وتوجهات تدريس تحقق الأهداف التعليمية للمنهج ولأهداف الدارسين.
٧. تقييم جودة الخبرات التعليمية المكتسبة للدارسين مع متابعة مدى تقدمها أو تدنيها أثناء استمرارية عملية التعلم.

الفرضية الأولى: القدرة على توجيه الذات:

من المعروف أن إحساس الدارس بالمسئولية يزداد كلما تقدم في العمر، ولذلك يوصي "نولز" Knowles بأن البيئة التعليمية للكبار يجب أن تتميز بروح التعاون وأن يسودها الاحترام والثقة المتبادلين سواء فيما بين الدارسين من ناحية أو فيما بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس وإدارة المؤسسة التعليمية من ناحية أخرى. أدرك "نولز" Knowles أن الدارسين البالغين يدخلون عملية التعلم وبأذهانهم تصورات مسبقة ترتبط بتجاربهم وخبراتهم السابقة التي اكتسبوها عندما كانوا طلابا تقليديين،

ولذلك كان يرى أن هؤلاء الدارسين حتما سيتذكرون خبراتهم الدراسية السابقة والتي كانوا خلالها مقيدين بما فرضته عليهم نظم وقوانين ولوائح المدارس أو المعاهد والجامعات التي كانوا يدرسون بها عندما كانوا طلابا تقليديين، بالإضافة إلى المناهج الدراسية التي فرضت عليهم وكان لزاما عليهم حينئذ أن يتقبلوها كما هي ذلك أنه لم يكن لديهم إرادة في تقبلها أو رفضها، بل كان لزاماً عليهم أن يتقبلوها صاغرين لاسيما وأن تقييم أدائهم العلمي كان مرهوناً بمدى استجابتهم لأسئلة وضعت خصيصاً لقياس مدى استيعابهم لتلك المناهج والمقررات التي تم التخطيط لها ووضعها من قبل آخرين.

نتيجة لذلك كان "نولز" Knowles دائم التوجيه بضرورة خلق بيئة تعليمية مشجعة للدارسين البالغين ترحب برؤاهم وتحث على ضرورة تبادل الآراء معهم سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أو إدارة المؤسسة التعليمية.

تنادي "بلاندي" (Blondy، ٢٠٠٧) بضرورة أن يكون هناك اتصال مباشر بين واضعي مناهج التعليم وبين الدارسين في المرحلة الأولى من برامج التعليم عن بعد يقوم خلالها واضعو البرامج بحث الدارسين على الإفصاح عن أهدافهم التعليمية مع ذكر نوع الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تساعدهم على تحقيق أهدافهم التعليمية والتي يحبذون استخدامها خلال البرنامج التعليمي.

تطبيقا لذلك في بيئة التعلم عن بعد يرى كلٌّ من "كونراد" و"دونالدسون" Conrad & Donaldson، ٢٠٠٤)) أن قيام الدارسين بربط خبراتهم الحالية أو السابقة بأنشطتهم الدراسية ذات الصلة بمواقفهم الحياتية الحالية يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي مؤثر على تطور العملية التعليمية، غير أنهما يريان أن خاصية القدرة عل توجيه الذات التي يتمتع بها الدارسون البالغون لا تعني أبدا منحهم الحرية المطلقة في اتخاذ كل القرارات المتعلقة بأنشطة التعلم عن بعد وإن كان من المقبول إشراكهم والتعرف على رؤاهم وأخذ آرائهم بعين الاعتبار فيما لا يتعارض

مع استراتيجيات وضع المناهج والمسائل الفنية الأخرى التي يقوم بها متخصصون في هذا المجال.

يوصي "حنا" وفريقه و"بالوف" و"برات" (Hanna et al.، ٢٠٠٠; Palloff & Pratt، ١٩٩٩) واضعي مناهج برامج التعلم عن بعد بضرورة توضيح الأهداف التعليمية لكل برنامج والمستوى العلمي الذي يفترض أن يصل إليه الدارسون عند الانتهاء من هذا البرنامج، أو بالأحرى ما يتوقع من الدارسين القيام به أثناء سير البرنامج والنتائج العلمية المنشودة التي يتوقع منهم تحقيقها عند نهاية هذا البرنامج.

تشير "بلاندي" Blondy إلى ضرورة قيام واضعي برامج تعليم اللغات عن بعد بتوضيح الأيام الأسبوعية والتوقيتات – مع ضرورة مراعاة فرق التوقيت لكل دارس – التي يمكن للدارس التواصل فيها مع معلمه في حالة احتياجه لأي مساعدة لغوية أو فنية سواء عن طريق رسالة الكترونية أو اتصال هاتفي، وكذلك المواعيد المحددة التي يتسلم فيها الدارسون فروضهم الدراسية المكلفين بها وتلك الخاصة بتسليمها إلى معلميهم.

الفرضية الثانية: الاستفادة من الخبرات السابقة للدارسين:

يأتي الدارسون البالغون إلى بيئة التعلم ومعهم خبراتهم السابقة والتي تعد – بحسب "نولز" (Knowles، ١٩٨٠) – مصدرا معلوماتيا ثمينا لكل من الدارسين ومعلميهم، فالدارسون البالغون في رأيه يمثلون مصدرا معلوماتيا قيِّما لبعضهم البعض ولذلك كان دائما يوجه بضرورة التركيز على إجراء المناقشات المفتوحة بين الدارسين، كما أشار إلى أهمية تكليف الدارسين بفروض دراسية يشترك فيها أكثر من دارس تبنى على رؤى مختلفة بحيث يتطلب الإجابة عليها إبداء آراء متعددة من وجهات نظر متباينة فيمكن بذلك استثارة الدارسين الذين يبدون آرائهم في موضوع ما من واقع خبرات حياتية مختلفة.

ترى"بلانـدي"(Blondy، ٢٠٠٧) ضـرورة تضمين برامـج تعليم اللغات عن بعـد مواد وأنشطة تعليمية تتبنى فكرة تبادل الخـبرات بين الدارسين مثل المشاريع الجماعيـة والمناقشـات المثيرة للجـدل لتبـادل الآراء المختلفة حيـث إن ذلك يلعب دورا ملحوظـا في تدعيم مشاركة الدارسـين في مناقشات جماعية يتبادلون خلالها خبراتهـم ومعلوماتهم الشخصية. أما دور المعلمين خـلال هذه الأنشطة الجماعية فيتمثـل في رأي بعض المتخصصين في مجال التعليم عـن بعد في خلق مناخ تعليمي صحـي يشعر فيـه الدارسون بالحريـة في التعبير عن آرائهـم والمشاركة بأفكارهم ومناقشة خبراتهم ومعلوماتهم التي يعتزون بها (Conrad & Donaldson، ٢٠٠٤; Palloff & Pratt، ١٩٩٩; Palloff & Pratt، ٢٠٠١).

الفرضية الثالثة: الاستعداد والرغبة الصادقة في التعلم:

أفاد"نولـز" (Knowles، ١٩٨٤) بـأن البالغـين غالبـا مـا يكتسبون الخبرة والمعرفة من المواقف أو الأحداث غير العادية التي يمرون بها في حياتهم والتي تفرض عليهـم تغيير أنماط حياتهـم وتوَلّد بداخلهم الحاجة لتعلم شيئـا أو الحصول على معرفة جديدة. يستند"أثرتـون" (Atherton، ٢٠٠٣) على هذه الفرضية ويرى أن الدارسين البالغين دائما يستبقون الأحداث ويشعرون بتوق شديد إلى معرفة الأشياء قبل تعلمها، ولذلك يوصي"نولز" Knowlesبضرورة استخدام"نموذج الكفاءات" Model of competencies للتعرف علـى احتياجات الدارس واحتياجات المؤسسة التعليميـة أيضـا ممـا يساعد علـى تصحيـح مسـار الدارسين من خـلال تحديد احتياجاتهم العلمية.

تقترح"بلانـدي" Blondy نقـلاً عن"بالـوف" و"بـرات"(Palloff & Pratt،١٩٩٩) ضـرورة قيام المعلمين بالتعـرف على دوافع كل دارس جديد ينضم إلى بيئـة التعلم عن بعد سواء كانت نابعة من رغبتـه الشخصية في التعلم والمعرفة أو استجابـة لما تمليه عليه متطلبات أو احتياجات وظيفته أو عمله، وتحث"بلاندي"

معلمي اللغات عن بعد بضرورة مساعدة الدارسين الذين لم يحددوا أهدافهم وقت الانضمام لدورة تعلم اللغات ومناقشة الدارس في الأسباب التي دعته للانضمام إلى هذه الدورة بعينها والاستفسار منه عما يسعى إلى تحقيقه سواءً خلال دراسته في تلك الدورة أو بعد الانتهاء منها.

الفرضية الرابعة: تطبيق التعليم المكتسب في الحياة العملية:

قدم "نولز" (Knowles، ١٩٨٠; ١٩٨٤) هذه الفرضية بناء على رؤيته بأن الدارسين البالغين يميلون إلى التطبيق الفوري لما يتعلموه في مواقفهم الحياتية، ولذلك ينادي بضرورة إدراج المواقف الحياتية في موضوعات التعلم، وأن يكون لدى الدارسين الرغبة في معرفة العلاقة بين ما يدرسونه وبين مهامهم وأهدافهم الحياتية.

ترى بلاندي" (Blondy، ٢٠٠٧) تطبيقا لذلك في بيئة التعلم عن بعد أنه يجب أن تكون المواقف التي يمكن أن يواجهها الدارس في حياته العامة اليومية هي الأساس الذي تبني عليه الموضوعات والأنشطة التعليمية في مناهج تعليم اللغات عن بعد أو ما يعَرِّفه متخصصو وضع مناهج تعليم اللغات عن بعد بالمصطلح العلمي Process-based vs. Content-based أي "ربط المنهج التعليمي بأداء الدارس" وذلك لمساعدة الدارسين على ربط خبراتهم التعليمية باحتياجاتهم الحياتية العامة والخاصة. يضيف "بالوف" و"برات" (Palloff & Pratt، ١٩٩٩) أن قدرة الدارسين على إيجاد الرابط بين مواقف حياتهم اليومية وبين ما يتعلمونه في بيئة التعلم يساعد على خلق دارسين لديهم المعرفة اللغوية المتميزة التي تساعدهم على تطبيق وممارسة ما يتعلمونه في مواقف حياتهم اليومية المختلفة.

تطبيقاً لذلك يوجه الباحث (Abdrabo، ٢١٠٣) إلى أهمية الاطلاع على "نظرية تعليم اللغات بالتواصل" Communicative Language Teaching Theory (CLT) والتي تهدف إلى الارتقاء بكفاءة الدارسين في التواصل من خلال

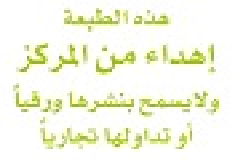
الاستفـادة من المواقف الحياتية التـي تحتم عليهم التواصل مـع الآخرين، ويقترح الباحث إدراج الموضوعات الآتية في مناهج وأنشطة تعليم اللغات عن بعد:

السـيرة الشخصية للدارس وأفراد أسرتـه، المراحل الدراسية السابقة والمواد التـي قام بدراستهـا في كل مرحلة، طبيعة وظيفـة الدارسـ ومسئولياته في العمل، هواية/هوايـات الدارس ومتى وأين يمارسها، وصف الروتين اليومي لحياة الدارس ومـاذا يفعـل كل يوم من الصباح وحتـى المساء، الرحلات التي قـام بها الدارس أو ينـوي القيام بها سـواء محليـة أو دولية، وصف الدارسـ لبيته ومدينتـه والأماكن المشهورة أو السياحية التي تتميز بها مدينته او بلده.

وصـف الدارس للموقع الجغـرافي لبلده أو مدينته أو المنطقـة أو الإقليم الذي يعيشـ فيه والطبيعة الجغرافية لذلك المكان وتضاريسه ومابه من مظاهر جغرافية (بحار - أنهار - بحيرات - جبال ...الخ).

وصف الدارس للطقس وللمناخ العام لبلده أو المنطقة التي يعيش فيها.
وصف الدارس للأكلات الشعبية والأطباق الشهيرة في مدينته/بلده.
وصف الدارس للعادات والتقاليد والأزياء الشعبية/القومية لأهل بلده.
وصف الدارس للمناسبات الدينية والقومية لبلده وكيفية الاحتفال بها.

كمـا يشـير الباحـث (Abdrabo، ٢١٠٤) إلى أهمية دمج المهـارات الرئيسية الأربعـة التي ترتكز عليهـا أسس تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها في دروس وأنشطـة مناهج تعليم اللغات عـن بعد: الاستماع، القراءة، التكلم والكتابة حيث أن دمـج هذه المهارات يلعب دورا ملحوظا في تنشيط ودمج مهارتي الاستقبال Receptive skills (الاستمـاع والقـراءة) ومهارتـي الإنتـاج Productive skills (التكلم والكتابة) لدى الدارسين.



الفرضية الخامسة: التقدم الإيجابي في التعلم بتأثير الدوافع الداخلية:

تختص الفرضية الخامسة والأخيرة بالدوافع الداخلية للدارسين البالغين والتي يمكن توظيفها كمحرك أساسي وجوهري يصل بحالتهم النفسية الإيجابية Motivation إلى أعلى مستوياتها ومن هذه الدوافع الداخلية يذكر "نولز" Knowles (١٩٨٤) دافعين مؤثرين: دافع "إرضاء غرور الدارس" Self-esteem ودافع "تحقيق الذات أو إثبات الوجود" Self-actualization، وفي هذا الصدد ينوه "نولز" إلى أن أفضل استراتيجية تساعد على شحذ همم الدارسين البالغين ودفعهم إلى تحقيق أهدافهم التعليمية بنجاح هي الإشادة بإنجازاتهم الشخصية أمام باقي زملائهم من الدارسين.

توصي "بلاندي" (Blondy، ٢٠٠٧) معلمي تعليم اللغات عن بعد بالاستفادة من هذه الفرضية إلى أقصى درجة ممكنة وتنوه إلى ضرورة تفهم المعلمين لمدى التأثير النفسي الإيجابي على أداء طلابهم إذا ماقاموا بالإشادة بإنجازاتهم وأدائهم العلمي على مرأى ومسمع من أقرانهم الدارسين - دون إسراف - حيث إن ذلك يكون له تأثير إيجابي ملموس على رفع روحهم المعنوية مما ينعكس إيجابا على أدائهم أثناء انخراطهم في عملية التعلم، كما يمكن أيضا للمعلم أن يقوم بالتعريف بالخلفية العلمية للدارس أثناء تقديمه لزملائه خلال حلقات المناقشة الجماعية حيث إن ذلك يشعر الدارس بالاعتزاز بقيمته العلمية ويكسبه احترام وتقدير زملائه أثناء الدورة اللغوية.

يوصي "ديك" وفريقه (Dick et al.، ٢٠٠٥) مصممي برامج تعليم اللغات عن بعد بضرورة تضمين وسطي التعلم والأداء للدارس في صلب المنهج والأنشطة التعليمية ويصفون ذلك بالعملية المتزامنة مع تحليل الدارس Concurrent process with learner analysis حيث إن المناهج المتضمنة لهذين الوسطين - "التعلم" و"الأداء" - تلعب دورا ملموسا في تحفيز "وسط أداء الدارس" أي المكان الذي

يمكـن للدارس أن يمارس ويطبق فيـه مهاراته اللغوية التي يكتسبهـا من "وسط التعلم" أي بيئة التعلم.

يؤكد "هولمز" (Holmes، ٢٠١٣) علـى رأي "ديـك" وفريقـه Dick et al في أهمية قيام مصممـي مناهج تعليم اللغات عن بعد بتضمـين وسطي التعلم والأداء للدارس في صلـب المنهج والأنشطـة التعليمية ويقدم نموذجا لدمـج وسطي التعلم والأداء يتمثـل في تخصيص جـزء من المحاضرة عـن بعد للتطبيـق العملي بحيث يتـاح للدارس الدخول في الحياة العملية عن طريـق المشاركة في حوار أو أي أنشطة مشابهة من أجل خلق بيئة التعلم الواقعي بقدر الإمكان.

يوصـي الباحـث (Abdrabo، ٢١٠٣) - مـن خلال خبرتـه الطويلة في مجال تدريس وكتابة مناهج تعليم اللغـة العربية لغير الناطقين بهـا في الولايات المتحدة الأمريكية - مصممي مناهج تعليم اللغات عن بعد بالاستعانة بنظرية تعليم اللغات بالتواصـل Communicative Language Teaching Theory (CLT) أثنـاء إعدادهـم مناهج التعليم نظرا لمـا تتضمنه هذه النظرية مـن استراتيجيات فعالة ومؤثرة تساعد على خلق بيئة تعلم شبه واقعية للدارس أو مايعَرِّفَه المتخصصون في مجـال تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بهـا بالمواقف الحياتية الواقعية Real-life situations .

تتكون نظرية تعليم اللغـات بالتواصل Communicative Language Teaching Theory (CLT) من خمسة عناصر:

١. "فنون اللغة" Language Arts : يشير هذا العنصر إلى التحليل اللغوي.

٢. "أهـداف اللغـة" Language for a purpose : يشـير هـذا العنصر إلى استخدام اللغة في تواصل حقيقي وفوري.

٣. "أنا اللغة" My language is me: يتضمن هذا العنصر إدراج شخصية الدارس في اللغة.

٤. "فن المسرح" Theater arts: يشير هذا العنصر إلى ضرورة قيام الدارس بتمثيل أدوار متعددة في المواقف الحياتية المختلفة.

٥. "استخدام اللغة بعد دراستها" Language use beyond the class-room: يشير هذا العنصر إلى أن القيمة الحقيقية لتعلم اللغة إنما تكمن في تطبيقها في الحياة العملية للدارس بعد انتهاء الدراسة.

يرى الباحث (Abdrabo، ٢١٠٣) بضرورة تضمين العنصر الرابع"فن المسرح" Theatre Arts في برامج تعليم اللغة العربية عن بعد، ذلك العنصر الذي استند على مقولة"ويليام شكسبير" William Shakespeare الشهيرة" وما الدنيا إلا مسرح كبير" All the world"s a stage، حيث إن تضمين هذا العنصر في برامج التعليم إنما يعتبر في الحقيقة تضمينا لكل عناصر نظرية تعليم اللغات بالتواصل والتي حققت نجاحا ملحوظا في منظومة تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها بلا استثناء.

ترى"سافينون"(Savignon، ٢٠٠٢) أن قيام الدارس بتمثيل دور ما في حواره مع زملائه الآخرين أو ما يعرف باسم Role playing أو إشراكه في أنشطة مشابهة تقوم على فكرة"فن المسرح" إنما هو عنصر طبيعي مؤثر في تعلم اللغات، وأن هذه الأنشطة تمد الدارسين بأداة حقيقية هم في أمس الحاجة إليها للتحرك عمليا حين يمارسون الأدوار التي يمكن أن يقوموا بها بالفعل في حياتهم العملية ، وتشبه"سافينون" دور المعلم في هذه المواقف التمثيلية بدور المدرب الذي يوفر لطلابه الدعم والاستراتيجيات والتشجيع أثناء اكتشافهم لوجودهم في عالم"مابعد انتهاء الدورة اللغوية".

ثانياً: التواصل Interaction:

يؤكد"هولمز" Holmes، ٢٠١٣)) أنه كلما ارتفع مستوي التواصل بين الدارسين

في بيئة تعلم اللغات عن بعد كلما ارتفعت كفاءتهم اللغوية، وبالمثل كلما انخفضت درجة التوصل بينهم كلما انعكس ذلك سلبا على كفاءتهم اللغوية، ولذلك يوصي بوجوب الارتقاء بجودة التواصل في عملية التعلم عن بعد سواء فيما بين الدارسين من ناحية، أو بينهم و بين المادة العلمية من ناحية أخرى، أو بينهم وبين معلميهم من ناحية ثالثة، وقد أجمع متخصصو تعليم اللغات عن بعد على حتمية أن يكون التواصل هو جوهر المنهج التعليمي عن بعد والأساس الذي لابديل لمصممي المناهج التعليمية من الارتكاز عليه أثناء إعدادهم لها (Blondy، ٢٠٠٧) .

يلقي "هولمز" Holmes، ٢٠١٣)) على عاتق واضعي مناهج التعلم عن بعد مسئولية الارتقاء بالتواصل في بيئة التعلم عن بعد ويحثهم على ضرورة أن يتم التخطيط لمستويات التواصل بناء على أهداف المنهج التعليمي وما يسعى إلى تحقيقه من خبرات تعليمية ونتائج أكاديمية مرجوة.

يشير "باور" و"مورفن" (Power & Gould-Morven، ٢٠١١) إلى "نموذج التعلم عن بعد المختلط" Blended online learning design أو BOLD كأفضل نموذج يمكن أن يساعد على تحقيق التواصل الإيجابي في بيئة تعلم اللغات عن بعد لما يتميز به هذا النموذج من قدرات عالية لتفعيل مستويات التواصل الأربعة -والتي سيشير لها الباحث لاحقا- بشكل إيجابي فَعَّال، إضافة إلى كفاءته في تحقيق وتطبيق الدمج الكامل لوسائط التواصل المتزامنة وغير المتزامنة واللتان تعدان الركيزة الأساسية لمنظومة تعلم اللغات عن بعد.

يقدم "فوجيوكا إيتو" (Fujioka-Ito، ٢٠١٣) بعض وسائط التواصل المتزامنة Synchronous مثل حلقات المناقشات الجماعية عبر الهاتف Teleconferenc-es، منظومة التواصل الشبكي Webcast وأيضا حلقات المناقشات عبر الإنترنت Webconferences وتتميز هذه الوسائط بقدرتها على خلق بيئة تعلم حية للدارس تتسم بروح التعاون والتواصل المباشر بين الدارسين فتكون بذلك بديلا عن الفصل

الدراسي التقليدي. أما وسائط التواصل غير المتزامنة Asynchronous والتي تعرف أيضا بوسائط التعلم الإلكتروني E-learning فيذكر "فوجيوكا إيتو" منها البريد الإلكتروني E-mail والمناقشات الكتابية غير المباشرة وغير المتزامنة Dis-cussion forms بالإضافة إلى المواد العلمية materials التي يمكن الحصول عليها من وسائل الإعلام المتعددة Interactive multimedia content ومن مميزات وسائط التواصل غير المتزامنة أن الدارس يستطيع استخدامها في التوقيت المناسب له وبالمدة الزمنية التي تتناسب مع إمكاناته العلمية وقدراته الاستيعابية دون ما توتر أو حرج مما ينعكس بالتأكيد إيجابا على حالته النفسية وبالتالي على أدائه الأكاديمي.

وضع مناهج التعليم عن بُعْد On-line Curriculum Instruction :

يعد نموذج "تشافيز" (Chavez، ٢٠٠٩) المعروف باسم "نموذج وضع مناهج التعليم عن بعد" The On-Line Curriculum Instruction Model من أفضل النماذج التي يوصي الباحث مصممي وضع مناهج تعليم اللغة العربية عن بعد بالاسترشاد به في عملهم حيث أن هذا النموذج يحقق للدارسين أفضل فرص المشاركة والتواصل في برامج تعلم اللغات عن بعد، وبالتالي يستخدم هذا النموذج حاليا على نطاق واسع في أعرق الجامعات والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتميز هذا النموذج بسلاسته في الارتقاء التدريجي بقدرة الدارس على التواصل مع محتوى المنهج التعليمي ومع زملائه الدارسين ومعلميه من خلال المرور بأربعة مستويات تصاعدية ينتقل بينها الدارس في مرونة ويسر مما لا يشكل عبئا على الدارسين الجدد.

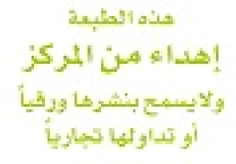
يرى "هولمز" (Holmes، ٢٠١٣) أن نموذج "تشافيز" بمستوياته الأربعة هو خير دليل يمكن الاعتماد عليه في تصميم برامج تعليم اللغات عن بعد بما فيها من أنشطة واستراتيجيات تيسر الارتقاء بالمستوى اللغوي للدارسين، وقد قام "هولمز"

بتلخيص المستويات الأربعة التي يتكون منها نموذج "تشافيز" بطريقة سلسة غير معقدة يوردها الباحث على النحو التالي:

المستوى الأول Level One :

يعرف هذا المستوى بالمستوى السلبي حيث إن الدارس لا يكلف فيه بالتواصل المباشر أو المتزامن مع باقي الدارسين أو المعلمين، بل يكتفى بالاطلاع على محتويات المنهج الدراسي حيث يحصل على معلومات محدودة لا تتجاوز الحقائق الملموسة مثل محتويات المنهج والمدة الزمنية المقررة لكل جزء فيه، والأهداف التعليمية للمنهج ككل ولكل باب أو وحدة أو فصل على حده، وكذلك التعليمات الخاصة بسير المنهج الدراسي والتوقيتات التي يتسلم فيها الدارس فروضه الدراسية ومواعيد تسليمه إياها لمعلميه ونوع الوسائط التعليمية الخاصة المستخدمة في كل جزء من أجزاء المنهج، وأيضا مواعيد التواصل مع باقي الدارسين والمعلمين في المراحل المتقدمة وما إلى ذلك.

يكون الدارس في هذا المستوى ذاتي التوجيه ويقتصر تواصله في هذه المرحلة مع المادة العلمية فقط من خلال وسائط التواصل غير المتزامنة Asynchronous وتقتصر المادة التعليمية على التعارف والإعلانات التجارية قصيرة الجمل ذات الصور التعبيرية، والجداول الزمنية مثل الجداول الدراسية أو جداول مواعيد السفر بالقطارات أو الرحلات الجوية أو جدول أيام الأسبوع أو شهور السنة وما إلى ذلك من المحتوى البسيط الذي لا يتجاوز الأرقام والكلمات البسيطة بغرض تعريف الدارس بأشكال الحروف العربية والأرقام وأيضا لتمكين الدارس من التفريق بين الحروف المتشابهة مثل ج ح خ ، ع غ ، س ش وغيرها، بالإضافة إلى تدريبه وصقل مهاراته في قراءة وكتابة اللغة العربية من اليمين إلى اليسار وكذلك استثارة وتدريب حنجرته على نطق الحروف الحنجورية التي قد تكون جديدة على الدارس مثل "ح" و"ع" نطقا سليما حيث إن نطق هذين الحرفين يعد من أكبر التحديات التي تواجه



معظم الدارسين وخاصة ممن لغتهم الأولى تنتمي إلى مجموعة اللغات المشتقة من اللغة اللاتينية الأم مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإيطالية.

المستوى الثاني Level Two:

يتميز هذا المستوى بالمشاركة المحدودة حيث يبدأ الدارسون في التواصل فيما بينهم من خلال الاستجابة للأسئلة البسيطة أو رد التحية أو تقديم أنفسهم لزملائهم الدارسين بالتعريف بالاسم والمهنة والحالة الاجتماعية ودولة الدارس وجنسيته ومكان السكن ...الخ. يتم في هذا المستوى أيضا تنشيط مهاراتي القراءة والكتابة بشكل محدود، وتتميز بيئة التواصل في هذا المستوى بين الدارس وزملائه وبينه وبين معلميه بأنها شبه متزامنة Semi-synchronous environment حيث إنها تتم من خلال المدونات الشخصية الإلكترونية threads and blogs أو أي وسائط أخرى لا تتطلب التواصل الفوري أو المتزامن non-real-time communications وتتم المناقشات بين الدارسين من خلال الرسائل الإلكترونية e-mails وبذلك تكون المحصلة اللغوية في المستوى الثاني أعلى مما كانت عليه في المستوى الأول نتيجة بدء التواصل والتفاعل بين الدارسين.

المستوى الثالث Level Three:

يتطور مستوى التفاعل بين الدارسين في المستوى الثالث وتتميز المشاركة بينهم بالتعقد قليلاً حيث يبدأ الدارسون في التعامل مع الأنشطة التي تتطلب التحليل وصنع القرار وإبداء الرأي. وهنا يبدأ التواصل المتزامن Real-time chat في أخذ الشكل الاجتماعي مع تزايد إحساس الدارس بوجوده وانتمائه إلى بيئة التعلم عن بعد وأنه أصبح فرداً فاعلاً فيها، وقد يتطور التواصل بين الدارسين وينشط العمل الجماعي فيما بينهم من خلال الحوار في "غرف الدردشة" Chat rooms.

المستوى الرابع Level Four:

يتميز المستوى الرابع بالمشاركة الكاملة للدارسين من خلال التواصل الزمني

الحقيقــي فيمــا بينهم فيصل الدارس بذلــك إلى أعلى مستويــات التعلم الجماعي عــن بعد E-learning community حيث إن التواصــل بأبعاده الثلاثة: بين الدارس والدارســين، بين الدارس والمــادة العلمية، وبين الدارس ومعلميــه يتم الآن في مناخ عملــي تســوده روح الفريق والتناغــم والحميمية بين الدارسين الذيــن لم يعد يعوق تواصلهم أية أبعاد جغرافية كانت أو زمنية.

الخاتمة وتوصيات الباحث

يختتم الباحث هذه الدراسة بتقديم «النموذج المختلط لتعليم اللغة العربية عن بُعد" Blended Distance Arabic Learning الذي تقوم فكرته على اتخاذ أسلوب التدريس في الفصل الدراسي التقليدي قاعدة ترتكز عليها عملية صقل مهارات الدارس التعليمية في بيئة التعلم عن بعد وذلك من خلال دمج الإمكانات الهائلة والمتعددة للإنترنت مع المهارات التكنولوجية المتميزة للدارس و المعلم بغرض تحقيق التواصل الفعَّال ثلاثي المحاور (الدارس- المعلم- الانترنت) كما يتضح من الشكل رقم (١) وذلك من خلال إعداد مهني جيد يقوم به المعلم لإخراج مادة وأنشطة تعليمية فَعَّالة تحقق الأهداف التعليمية للمنهج الدراسي وتلبي احتياجات الدارس كما موضح في الشكل رقم (٢).



شكل رقم (1)



شكل رقم (2)

ترى "مارشن" (Marsh، ٢٠١٢) أن الهدف من النموذج المختلط ليس تحقيق التعلم الفردي للدارس أو أهداف البرنامج التعليمي فحسب، كما أنه لا يسعى أيضا

لاختيـار أسلـوبٍ للتعلم عن بعد شبيه بذلـك المتبع في الفصـل الدراسي التقليدي، ولكنـه يسعـى إلى خلـق بيئة تعلم عن بُعْـد نموذجية يمكن أن تتحقـق فيها كل هذه الأهـداف معـا بعمق وفعالية مما يتطلب وجود عنصر ربـط فَعَّال يتولى هذا العمل بحرفية واقتدار، وهنا يبرز دور معلم اللغة العربية المؤهل والمتخصص.

دور المعلم في بيئة تعلم اللغة العربية عن بُعْد:

لا يختلف دور معلم اللغة العربية في بيئة التعلم عن بُعْد كثيرًا عن دوره التقليدي في الفصل الدراسي فلازال هو محور العملية التعليمية بما فيها من القيام بالتدريس وإدارة بيئـة التعلـم، إلا أن دوره الجديد في بيئة التعلم عـن بعد يتطلب منه تسخير وتوجيـه الإمكانات الهائلـة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة بمـا فيها من وسائط وبرامج تواصـل متطورة لخدمة العملية التعليمية ومتابعـة وتيسير التواصل الفعال بين الدارسين والمادة العلمية بما يحقق الأهداف المرجوة لمنظومة التعلم عن بعد.

حـدد متخصصـو تعليـم اللغات عن بعـد مسئوليـات معلمي اللغـات في هذه المنظومة بخمس مهام رئيسية تتيح للمعلم أداء هذا الدور بكل حرفية واقتدار:

أولاً: خلق بيئة تعلم مبدؤها: "الدارس أساس عملية التعلم":

إن الـدور الرئيسـي لمعلـم اللغـة العربية عن بُعْد هـو خلق بيئة تعلـم فاعلة تكون قاعدتها: "الدارس أساس عملية التعلم" Student-centered learning وذلك انطلاقا مـن القاعدة المعروفة في علم تعليم البالغين Andragogy القائلة بأن التعلم يكون أكثر فعالية عندما ترتبط الموضوعات الدراسية بحياة الدارسين واحتياجاتهم واهتماماتهم ولاسيمـا عندما يتـم إشـراك الدارسين في العمليـة التعليمية، ولذلـك تقدم "مارش" (Marsh، ٢٠١٢) بعض التوصيات لمعلمي اللغات عن بعد تتمثل في الآتي:

١. مساعدة وإرشاد الدارسين.
٢. إدارة الأنشطة التعليمية.
٣. توجيه عملية التعلم.
٤. مساعدة الدارسين في تطوير مهاراتهم اللغوية.

إضافة إلى ذلك يجب على المعلمين تنوير الدارسين بمفهوم"الدارس أساس عملية التعلم" الذي يرتكز على المبادئ الآتية:

١. الدارس شريك كامل في عملية التعلم.
٢. لا يجب على الدارس الاعتماد الكلي على المعلم.
٣. يجب على الدارس التواصل مع زملائه الدارسين سواء بشكل ثنائي أو من خلال مجموعات صغيرة.
٤. الاستخفاف بمشاركة الآخرين أو بآرائهم تصرف غير لائق وغير مقبول في بيئة التعلم عن بعد.
٥. يجب على الدارس المبادرة بتقديم يد العون لباقي زملائه حتى وإن لم يطلب منه ذلك.

ثانياً: تيسير عملية الدمج:

تتطلب عملية التعلم عن بعد رفع كفاءة الدارسين في استخدام الوسائل والوسائط التكنولوجية، ولذلك يجب على المعلمين القيام بتدريب الدارسين وتهيئتهم لهذا العمل حيث إن الدارسين يصبحون في أمس الحاجة إلى التأقلم على استراتيجيات التعلم الجديدة في بيئة التعلم عن بعد والتي لم يألفوها خلال دراستهم السابقة في الفصل الدراسي التقليدي، فعلى سبيل المثال كان المعلم في الفصل الدراسي التقليدي مسؤولا عن إدارة وتعديل الأنشطة التعليمية طبقا لاحتياجات الدارس الواحد أو مجموعة من الدارسين، أما في نموذج التعلم المختلط أو بيئة التعلم عن بعد فإن هذه المسئولية يشترك فيها الدارس أيضا - نظراً لقدرته على توجيه ذاته - وهنا يكون دور المعلم مساعدة وتوجيه الدارسين على تحمل نصيبهم من هذه المسئولية من خلال مايلي:

١. تخطيط نموذج التعلم المختلط بما يحقق أهداف عملية التعلم من خلال وسائل التواصل المتاحة وبما لا يتعارض مع تعليمات المؤسسة المسؤولة عن منظومة التعليم في هذا الشأن.

٢. تخطيط نموذج التعلم المختلط بمرونة بما يسمح بإمكانية تعديله في حالة ظهور احتياجات جديدة للدارسين قد تطرأ أثناء عملية التطبيق.

٣. إعداد نموذج التعلم المختلط في المراحل الأولى من دورة تعلم اللغة العربية عن بعد وبوقت كافٍ يسمح بإحاطة الدارسين بخصائص الوسائل، والوسائط التكنولوجية المستخدمة، وكذلك استراتيجيات التعلم المتبعة في المنهج التعليمي، وكيفية الاستفادة منها إلى أقصى حد.

ثالثاً: تشجيع استقلالية الدارسين والتأكيد على روح التعاون في بيئة التعلم

من أهم مسئوليات المعلم في بيئة التعلم عن بعد هي مساعدة الدارسين على تطوير المهارات الجديدة المكتسبة والتي تتطلب منهم التعلم باستقلالية، ويمكن للمعلم القيام بهذا الدور من خلال مايلي:

١. تخصيص وقت من لقاءاته الأولى في بداية الدورة التعليمية لشرح استراتيجيات اكتساب وتطوير ودمج المهارات اللغوية الرئيسية (الاستماع- القراءة- التحدث- الكتابة).

٢. تخصيص لقاء دوري (عبر الإنترنت) لإجراء المناقشات المفتوحة والإجابة عن أسئلة الدارسين وتقديم التوجيهات والإرشادات والنصائح العلمية لهم.

٣. التعرف على الاستراتيجيات الفردية التي يتبعها كل دارس فيما يختص بكيفية تذكر المفردات اللغوية الجديدة التي تساعد على التعرف على الأفكار الرئيسية لموضوعات القراءة أو التنبؤ بالأحداث المستقبلية أو تلك التي تساعد على تذكر ما تم الاستماع إليه.

٤. تشجيع الدارسين على العمل الجماعي لمساندة بعضهم البعض عبر وسائل التواصل الإلكترونية.

٥. إعداد أنشطة لغوية تتطلب العمل الجماعي بين الدارسين.

٦. مساعدة الدارسين على التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم وإمدادهم باستراتيجيات التعلم الملائمة التي تساعدهم على الحفاظ على نقاط القوة واستغلالها لمعالجة نقاط الضعف.

رابعاً: خلق بيئة تعلم فاعلة

رغم أن أحد الأهداف الأساسية للدورات المختلطة لتعلم اللغات عن بعد هو تشجيع استقلالية الدارس في التعلم، فليس معنى هذا إطلاق كامل الحرية للدارسين فيما يفعلوه أثناء التعلم. إن الاستقلالية في التعلم التي توفرها وتشجع عليها بيئة التعلم عن بعد تتوقف بمجرد بدء المحاضرة وتحقيق التواصل الفعلي بين المعلم والدارسين عبر وسائل التواصل التكنولوجي، ولذلك فالمعلمون مطالبون بخلق مناخ تعليمي يتميز بروح الصداقة؛ مما يساعد على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الدارسين من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى حيث إن ذلك يعد من أهم عوامل نجاح خلق بيئة تعلم إيجابية فاعلة، ومن الأفكار التي تساعد المعلم على تحقيق ذلك مايلي:

١. تضمين طلبات التسجيل لحضور الدورة اللغوية نموذج تعارف يتم من خلاله التعرف على شخصية الدارس الجديد من واقع المعلومات الآتية:

- الاسم.
- تاريخ الميلاد.
- الحالة الاجتماعية (مع ذكر عدد وأسماء الأبناء إن وجدوا).
- المؤهل الدراسي.
- الوظيفة الحالية والسابقة (إن وجدت) ومهام العمل.
- الهواية/ الهوايات ومتي وأين تمارس.
- اهتمامات الدارس (ما يحب وما لايحب).

- كيفية قضاء أوقات الفراغ.
- الهدف/الأهداف من حضور الدورة اللغوية.
- هداف الدارس بعد الانتهاء من الدورة اللغوية.
- تحديد الدارس للأوقات التـي يحبذ التواصل فيها معه والوسيلة المفضلة لديه للتواصل (تليفون–ايميل- برامج خاصة مثل سكايب...الخ).

٢. تخصيص لقاء اجتماعي دوري عبر"غرف الدردشة" Chat rooms لتقوية التواصل الاجتماعي بين الدارسين بعيدا عن الموضوعات العلمية.

٣. تشجيع الدارسين على طـرح أسئلة واستفسارات تتعلق بالأنشطة التعليمية للبرنامـج وحثهم علـى الاستجابة لتعليقات بعضهـم البعض للتعـرف على آرائهم في هـذه الأنشطـة حيث إن ذلك يساعد على ابتكار أنشطـة جديدة تؤدي إلى زيادة حماس الدارسين وتَقَبُّلِهِمْ لعملية التعلم.

خامساً: إدارة وتيسير التواصل عبر الانترنت

توفر بيئـة التعلم المختلط فرصا جيدة لتحقيق التواصـل الفَعَّال بين الدارسين، وتتوقف فعالية ومدى تأثير هذه الفرص على وسائط التواصل المتاحة، ومن أفضل هذه الوسائط"اللقـاءات الجماعية" Forums الدورية أو"صفحـات الأخبار الإلكترونية" Bulletin Boards حيث يمكن عقد المناقشات والمناظرات بين الدارسين.

يتولى المعلم الإشراف على هذه المناقشات والمناظرات بفنية واقتدار بما يحقق لهـا تحقيق التواصل بين الدارسين بمرونـة وإيجابية ودون القيام بتوجيه الدارسين فيمـا يتحدثون فيه حيـث إن دور المعلم يقتصر فقط علـى الإشراف على سير هذه اللقاءات كـ"مُيَسِّر" facilitator أو"وسيط الكتروني" E-moderator دون التدخل في تفاصيل أو طريقة إدارة الحوار. ومن المقترحات التي يمكن أن تساعد المعلم على القيام بهذا الدور مايلي:

١. ربط موضوع حلقة النقاش بما يتم تدريسه خلال الأسبوع.

٢. تكليف الدارسين بإدارة حلقات النقاش بشكل دوري لإضفاء روح الديمقراطية وتحقيق المساواة بين الدارسين في بيئة التعلم.

٣. تشجيع الدارسين على المواظبة على حضور حلقات النقاش ثلاث مرات أسبوعيا على الأقل.

٤. تشجيع الدارسين على اختيار الموضوعات العلمية التي هم بحاجة إلى مناقشتها في حلقات النقاش.

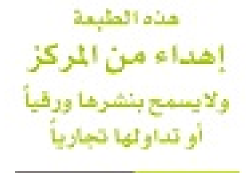
٥. على المعلم أن يراقب سير حلقات النقاش وأن يقوم بتدوين ملاحظاته على سلوك كل دارس، ولتحقيق الأداء المتميز للدارسين والنتائج الإيجابية لحلقات النقاش، وبناء على الملاحظات التي تم تدوينها عن سلوك الدارسين خلال هذه الحلقات، يقوم المعلم بإرسال رسائل الكترونية وبشكل شخصي للدارس الخجول لتشجيعه على التواصل الإيجابي الفعال، كما يقوم أيضا بإرسال رسائل الكترونية للدارس الذي تتميز مشاركته بالاندفاع وحثه على التأني قبل الاستجابة الفورية أو التعليق على رأي زميل آخر وذلك لتجنب نشوء أي توتر بين الدارسين قد يصعب علاجه مستقبلا.

مع خالص شكري وتقديري لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية والقائمين به على إتاحة هذه الفرصة الطيبة لي للمشاركة بهذا البحث المتواضع ضمن جهودهم المخلصة والحثيثة لنشر اللغة العربية على كافة الأصعدة المحلية والدولية.

والله ولي التوفيق ،،،

د. نصر عبد ربه

معهد الدفاع للغات - الولايات المتحدة الأمريكية



المراجع العلمية

1. Abdrabo، N. D. (2013). Learners" beliefs about the strengths and weaknesses of the Modern Standard Arabic special assistance program in semester one at the Defense language Institute Foreign Language Center. Argosy University San Francisco Bay Area، Alameda، CA. September 2013. https://www.academia.edu/5645608/Learners__Beliefs__About__the__Strenghts__and__Weaknesses__of__the__Modern__Standard__Arabic__Special__Assistance__Program__in__Semester__One__at__the__DLIFLC

2. Abdrabo، N. D. (2014). Integrated-skills approach: teaching vs. practice.

3. https://www.academia.edu/7302231/Integrated-skills__Approach__Teaching__vs.__Practice__in__L2__Acquisition

4. Andrade، M. S.، & Bunker، E. (2009). A model for self-regulated distance language learning. Distance Education Vol. 30، No 1، May 2009، 47-61.

5. Atherton، J. S. (2003). Learning and teaching: Knowles" andragogy. Retrieved June 6، 2014 from، http://www.dme.ac.uk/~jamesa/learning/knowlesa.htm

6. Blondy، L.C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. Journal of Interactive Online Learning 6(2)، Summer 2007.

7. Burg، L. (1988). Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design. Journal of Distance Learning، 3(1)، 5-23.

8. Chavez، C. (2009). On-line course curricula and instructional strategies: The foundations and extensions to adult e-learning communities. European Journal of Open، Distance and E-Learning. Retrieved July 23، 2014 from

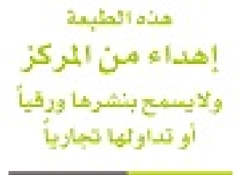
9. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911758.pdf

10. Conrad، R. M.، & Donaldson، J. A. (2004). Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction. San Francisco: Jossey-Bass.

11. Dembo، M.H.، Junge، L.G.، & Lynch، R. (2006). Becoming a self-regulated learner: Implications for web-based education. In H.F. O"Neil & R.S. Perez (Eds.)، Web-based learning: Theory، research، and practice (pp.185-202). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

12. Dick، W.، Carey، L.، & Carey، J.O. (2005). The systematic design of instruction (6th ed.). Boston: Pearson and AB

13. Fujioka-Ito، N. (2013). Designing a curriculum for distance learning class: An example of a first-year Japanese.



Theory and Practice in Language Studies، 3 (10)، pp. 1717-1725.

14. Garrison، R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. International Review of Research in Open and Distance Learning، Vol. 1، No. 1 (June 2000)

15. Gunawardena، C. N. & McIsaac، M. S. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen، ed. Handbook of research for educational communication and technology: a project of the Association for Educational Communication and Technology. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan. http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Gunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf

16. Hanna، D. E.، Glowacki-Dudka، M.، & Conceicao-Runlee، S. (2000). 147 practical tips for teaching online groups. Essential of web-based education. Madison، WI: Atwood Publishing.

17. Harris ،C. (1995). What do the learners think?: A study of how It"s over to you learners define successful learning at a distance. In S. Gollins (ed.) Language in Distance Education: How far can we go? Proceedings in the NCELTR Conference. Sydney: NCELTR.

18. Harris، V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. TESL-EJ7 (2) - Online document:

19. http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/al.html

20. Holec، H. (1981). Autonomy and foreign language learning: Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

21. Holmberg، B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. Open Learning 10(2): 47-53.

22. Holmberg، B. (1989). Theory and practice of distance education. London: Routledge.

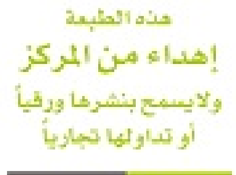
23. Holmberg، B. (1985). The feasibility of a theory of teaching the distance education and a proposed theory. ZIFF Papiere 60. ERIC، ED 290013.

24. Holmes، J. L. (2013). Closing the significant differences gap between distance and face-to-face instruction. In D.G. Perrin، E. Perrin، B. Muirhead، & M. Betz (Eds.)، Instructional Journal of Instructional Technology and Distance learning 10 (20)، 13-21.

25. Hurd، S. (1998). Too carefully led or too carelessly left alone? Language Learning Journal، 17، 70-74.

26. Hurd، S. (2002). Taking account of individual learner differences in the planning and delivery of language courses for open، distance and independent learning. CILT، University of Manchester 24-26 June 2002.

27. Hurd، S. (2005). Autonomy and the Distance Language



Learner. In B. Holmberg، M. A. Shelley and C. J. White (eds) Languages and Distance Education: Evaluation and Change (pp. 1-19). Clevedon: Multilingual Matters.

28. Hurd، S. (2008). Affect and strategy use in independence language learning. In: Hurd، Stella and Lewis، Tim eds. Language Learning Strategies in Independent Settings. Second Language Acquisition. Bristol، UK: Multilingual Matters، pp. 218-236.

29. Keegan، D. (1986). The foundation of distance education. London: Croom Helm.

30. Knowles، M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago: Follett.

31. Knowles، M. S. (1984). Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass.

32. Lapsley، R.، Kulik، B.، & Moody، R. (2008). Is identical really identical? An investigation of equivalency theory and online learning. The Journal of Educators Online، Volume 5، Number 1، January 2008.

33. Little، D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions، issues، and problems. Dublin: Authentik.

34. Marsh، D. (2012). Blended learning: Creating learning opportunities for language learners. New York: Cambridge University Press.

35. Moore، M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. Open Learning، 5(3)، 10-15.

36. Moore، M. G.، & Kearsley، G. (1996). Distance education: A system view. New York: Wadsworth.

37. Murphy، L. (2005). Critical reflection and autonomy: A study of distance learners of French، German and Spanish. In B. Holmberg، M. Shelley، & C. White (Eds.) Distance education and languages: Evolution and change (pp. 20-39). Clevedon: Multilingual Matters.

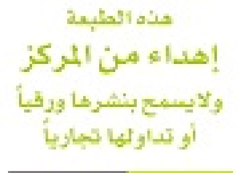
38. Palloff، R.، & Pratt، K. (1999). Lessons from the syberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

39. Palloff، R.، & Pratt، K. (2001). Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

40. Power، M. & Gould-Morven، A. (2011) Head of gold، feet of clay: The online learning paradox. International Review of Research In Open & Distance Learning، 12 (2)، 19-39.

41. Pyari، D. (2011). 2011 5th International Conference on Distance Learning and Education. IPCSIT vol. 12 (2011) © (2011) IACSIT، Singapore

42. Richards، J. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.



43. Rossiter، M. J. (2003) The effects of affective strategy training in the ESL classroom. TESL-EJ7(2).

44. Savignon، S. (2002). Interpreting communicative language teaching: Contents and concerns in teacher education. Yale University Press. New Haven. London.

45. Simonson، M.، Schlosser، C. & Hanson، D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. The American Journal of Distance Education،13، 60-75.

46. Simonson، M. (2000). Equivalency theory and distance education. TechTrends 43، no. 5: 5-8.

47. Simonson، M.، Smaldino، S.، Albright، M.، & Zvack، S. (2012). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. (5th ed.) Boston، MA: Pearson Education، Inc.

48. Smaldino، S.، Russell، D.، Heinich، R.، & Molenda، M. (2005). Instructional technology and media for learning. (8th ed.). Upper Saddle River، NJ: Pearson Education، Inc.

49. Tolstykh، O. & Khomutova، A. (2012). Developing the communicative competence of the university teaching staff: An integrated-skill approach. General and Professional Education، 2/2012، 38-43.

50. Watkins، R. & Schlosser، C. (2000). Capabilities-based educational equivalency units: Beginning a professional

dialogue. The American Journal of Distance Education. Vol. 14 No. 3 2000.

51. White، C. (2003). Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press.

52. Wood، D.، Bruner، J.، & Ross، G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry، 17، 89-100.

53. Zarei، A.A. & Abbasi، S. (2013). L2 Idiom learning in the context of distance learning: A focus on textual and pictorial glossing and hyperlink. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW) 4(2)، October 2013; 275-284.

54. Zimmerman، B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance (pp. 3-21). Hillsdale، NJ: Lawrence Erlbaum.

55. Zimmerman، B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist، 33(2/3)، 73-86.

توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة
(Multi Media Technology)
في تعليم اللغة العربية عن بعد

د. زكي أبو النصر البغدادي(*)

(*) أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد : معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود .

ملخص البحث

شهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات علمية ومعرفية هائلة؛ أدت إلى ظهور مايعرف بمجتمع مابعد الحداثة، هذا المجتمع الذي له مشاكله الخاصة، وآلياته المختلفة. تنحصر مشكلته الأساسية في مواجهة الطوفان المعرفي في كافة المجالات العلمية والتقنية؛ وهذا يتطلب إحداث تنمية بشرية قادرة على إنتاج هذه المعرفة وتوزيعها وتوظيفها ومن أهم هذه التغييرات ثورة المعلومات والاتصالات وما تتضمنه من استخدامات متعددة للتكنولوجيا. إن هذه الثورة المعرفية التي فرضت بالفعل تغيرات عميقة في كافة مناحي الحياة، وارتفعت بالثورة المعرفية التي فاقت في أهميتها الثروات المادية يتطلب تعليما من نوع جديد يلبي طموحات الطلاب وينمي المهارات الذهنية المبدعة في تعليم العربية عن بعد.

عرَّف التربويون الموقف التعليمي الجيد؛ بأنه الموقف الذي يحمل بداخله العديد من لغات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، ومن ثم فإن تعدد الوسائط التعليمية داخل الموقف التعليمي يتيح الفرصة لتعليم المهارات المطلوبة من خلال برنامج متكامل من الصوت، والصورة، والحركة، واللون، والمزج المتزايد للنص اللفظي والمرئي، وإمكانية الدخول والتصفح بحرية؛ مما يحتم علينا مواكبة التطور التقني والاستفادة منه في مجال تعليم العربية واكتساب مهاراتها المختلفة.

أحدثت الوسائط المتعددة تغييرا كبيرا في عمليات التدريس لما لها من مميزات، وما تتيحه لمتعلمي اللغة من عناصرها المتعددة التي ينظر الطالب من خلالها نظرة جديدة للعملية التعليمية، واتجاها مغايرا يبعدهم عن طرق التدريس التقليدية، ويوجههم نحو تعليم تتعدد مصادره، وتتنوع آلياته؛ تعليم يتميز بالمرونة والفاعلية، ويركز على التفكير الناقد، والإبداع المعرفي، والثقافات المتعددة، وتوظيف الكمبيوتر للفهم والاتصال.

لقـد أكـد علماء التربية علـى أن الرغبـة في التعلم تـزداد حينما تضاف المؤثـرات البصرية والسمعية إلى نظام التعلم. وتشـير العديد من الأبحاث العلمية التـي أجريـت في هذا المجـال إلى أن الإنسـان يتلقى أكثر من ٨٠٪ مـن المعرفة من خـلال حاستـي السمع والبصر ونحو ٢٠:١٣٪ من خـلال حاسة السمع ، ويلي ذلك الحواسـ الأخرى التـي تتراوح بين ١ : ٥ ٪ وهـي حواس اللمسـ والتذوق والشم. فما أحوجنـا إلى توظيف هذه التكنولوجيا في تعليـم اللغة العربية عن بعد للنهوض بها ، والارتقاء بطرق تدريسها ، والانتقال بها من الإطار الضيق الذي يعتمد على الوسائل التقليديـة إلى آفاق أوسع ، ومجالات أرحب؛ لمسايـرة عصر الاتصالات والمعلومات والتقنيـات المتقدمة؛ لنحقق في مجـال تعليم العربية تعليما أوسع؛ يحقق فيه المتعلم ذاته ، ويحسن مهاراته وقدراته الفكرية والمعرفية. تعليما أجود؛ يرقى إلى المستويات العالميـة في مضمونه ومناهجه وأساليبه وإجراءاتـه. تعليما أحدث؛ ينمي في المتعلم مهارات التعامل مع الحاسوب وشبـكات المعلومات والاتصالات ، ومتابعة مايستجد مـن آفاق المعرفـة ونتائج التقدم الإنسـاني. تعليما دائما؛ يستطيـع المتعلم أن يتابع تعليمه باستمرار في أي زمان وفي أي مكان وفق حاجته وظروفه الخاصة؛ وذلك من خلال توظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في عملية تعليم اللغة العربية عن بعد؛ عبر شبكة المعلومات الدولية.

البحـث يتناول عدة محاور وهي: تحديد مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة- سيكولوجية الوسائط المتعددة- الخصائص التعليمية للوسائط المتعددة- التعريف بتعليـم العربية عن بعد- تقديم نموذج عملي لتدريسـ المهارات اللغوية وعناصرها المختلفـة عن بعد؛ من خـلال الوسائط التكنولوجية الحديثة عـبر شبكة المعلومات والاتصالات الدولية.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في ضرورة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية ووسائطها المتعددة وتوظيفها في تعليم وتعلم اللغة العربية عن بعد.

أسئلة البحث

يجيب البحث عن التساؤلات التالية:

١. ما مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة؟
٢. ما سيكولوجية الوسائط المتعددة؟
٣. ما الخصائص التعليمية للوسائط المتعددة ؟
٤. هل يمكن توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد؟ وهل يوجد نموذج عملي لتوظيف الوسائط التكنولوجيا في تعليم اللغة من خلال شبكة الإنترنت؟

محاور البحث:

١. مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة.
٢. سيكولوجية الوسائط المتعددة.
٣. الخصائص التعليمية للوسائط التعليمية.
٤. توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم العربية عن بعد.
٥. مميزات تعليم العربية عن بعد.
٦. (المدرسة العربية الإلكترونية) www.schoolarabia.com نموذجا لتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم العربية عن بعد.

أدوات البحث

اعتمد الباحث على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت تكنولوجيا الوسائط المتعددة ودورها في التعليم عن بعد؛ لاسيما المراجع الحديثة. كما اعتمد على نتائج الممارسة العملية في تدريس مقرر تقنيات تعليم اللغة الثانية لطلاب قسم تدريب

المعلمـين بمعهد اللغويـات العربية بجامعة الملك سعود منذ عـام ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م حتى الوقت الراهن

الدراسات السابقة

دراسة خالد محمد فرجون "الوسائط المتعددة بين التنظير والتطبيق،٢٠٠٤" والـذي أشار فيهـا إلى ضـرورة استخلاصـ بعض الأسـس النفسيـة والفنية عند تصميم وإنتاج الوسائط السمعية والبصرية التقليدية، ومحاولة توظيفها وتطبيقها للإفـادة منهـا في مجـال الوسائـط التعليمية المتعـددة باستخـدام الكمبيوتر دون إغفـال للمتغيرات الخاصة بالحداثة التي لم تكن في سياق الوسائط التقليدية. وقد أكـد أيضا علـى أهمية الرجوع إلى المعايـير الفنية والنفسيـة والتربوية لاستخدام المستحدثـات التكنولوجية للإفادة منها في تصميـم البرامج التعليمية حتى تتحقق معايير الجودة التعليمية الشاملة.

دراسـة السيد محمـد مرعي "الوسائط المتعددة ودورهـا في مواجهة الدروس الخصوصيـة، ٢٠٠٩" والتـي أكد فيها علـى أن استخدام جهـاز الحاسب الآلي – عمومـا– يتيح التفاعل بين المتعلـم وموضوع التعلم، وهذا الأمر يميزه تميزا واضحا عن بقيـة الأدوات التعليمية التي ظهرت قبله. كما أن الحاسب الآلي أدة تكنولوجية حديثـة دخلت الكثير من أنشطة الحياة الاجتماعيـة والثقافية والصناعية، وأصبح الآن عامـلا مؤثـرا في توجيه النـاسـ وتعاملهـم وتواصلهم. وقد ظهـرت الوسائط المتعـددة التـي تعد نتاجا لجهود المتخصصين في هذا المجـال والذي يعد من أفضل الجهود المستخدمة حديثا في مجال التعليم والتعلم.

أكـد الباحـث أيضـا في دراستـه السابقة علـى أهمية الاستفـادة من عروض الوسائط المتعددة في مجال التعليم والتعلم ومن هذه الفوائد:

١. تدريسـ المفاهيم، والمبادئ، والحقائق المجردة التي تحتاج إلى جهد كبير من الطلاب لفهمها واكتسابها.

٢. إتاحة الفرصة لكل طالب أن يتعلم بطريقة فردية، تعتمد على الخطو الذاتي له، وإتاحة الفرصة ليتعلم حسب الوقت المطلوب لتعلمه شخصيا.
٣. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
٤. مساعدة المتعلمين على الابتكار والاكتشاف من خلال عروض الواقع الافتراضي.
٥. تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب.
٦. مساعدة المتعلم في الوصول إلى مرحلة الإتقان؛ من خلال استرجاع العرض، والرجوع إلى النقاط الصعبة لدراستها.
٧. إكساب الطلاب المهارات العقلية الراقية؛ مثل التفكير الإبداعي، وطرق حل المشكلات.
٨. مساعدة الطلاب على تخيل للأشياء في بيئتها الحقيقية وتصورها تصورا يشبه الواقع.

دراسة كل من محمد عيد حامد عمار ونجوان حامد القباني" التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم". أكد الباحثان في هذه الدراسة على أهمية استخدام الوسائط المتعددة في بيئة التعليم المصطنعة؛ حيث أشارا إلى أن تطبيقات الكمبيوتر في التعليم قد اتجهت من التعليم الخصوصي والمحاكاة والألعاب والممارسة والتدريب إلى تصميم بيئات الوسائط المتعددة الفائقة بغية حث المتعلمين على الاكتشاف، وتوجيههم نحوه، وقد ظهرت عدة مشروعات تتبنى هذا الفكر منها؛ مشروع مركز تكنولوجيا التعليم التفاعلية"CIET" Center for Interactive Educational Technology" بجامعة جورج ماسون والذي بدأ عام ١٩٩٠ كمرحلة أولية، إلا أن البداية الحقيقية بدأت من عام ١٩٩٤م، حيث أثمر المشروع عن إنتاج نموذجين من التعلم القائم على الاستقصاء

أشار الباحثان إلى اهمية التفكير البصري لأن المجتمع الذي نعيش فيه

ملـيء بالرسائل البصرية؛ فلم تعـد الصورة بألف كلمة-كما يقال في المثل الصيني القـديم- بـل ربما أصبحت بملايـين الكلمـات؛ فالتفكير البصري عمليـة داخلية، تتضمـن التصـور الذهني العقلي، وتوظـف عمليات أخرى ترتبـط بباقي الحواس؛ وذلك مـن أجل تنظيم الصورة الذهنية التي يتخيلها الفرد حول أشكال، وخطوط، وتكوينات، وملمس، وألوان، وغيرها من عناصر اللغة البصرية داخل المخ البشري.

المبحث الأول

مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة

تمهيد:

مما لا شك فيه أن للتكنولوجيا تأثيرا كبيرا في جميع المجالات وامتد هذا التأثير بشكل كبير إلى مجال التعليم باعتباره أحد أهم الجوانب الحياتية وأصبح هناك مفهوم جديد يعرف بـ" تكنولوجيا التعليم"، ثم مفهوم الوسائط المتعددة، ولقد شهدت الفترة الماضية طفرة هائلة في المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم، ومن ثم تأثرت عناصر منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها بهذه المستحدثات (السيد مرعي:٢٠٠٩).

لقد تغير دور المعلم بصورة واضحة، وأصبحت كلمة (معلم/مدرس) غير مناسبة للتعبير عن مهامه الجديدة، كما تغير دور المتعلم نتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها في مجال التعليم، فلم يعد المتعلم متلقيا سلبيا، حيث ألقيت على عاتقه مسئولية التعلم، وقد استلزم ذلك أن يكون نشطا أثناء الموقف التعليمي، وأن يتعامل بنفسه مع المواد التعليمية، ويتفاعل معها، ويقوِّم نفسه، وقد تأثرت المناهج ومحتواها وأنشطتها، وطرق عرضها، وأساليب تقويمها، كما أصبح إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي، وغرس حب المعرفة من الأهداف الرئيسية للمنهج الدراسي، وتمركزت الممارسات التعليمية حول فردية المواقف التعليمية، وزادت درجة الحرية المعطاة للطلاب مع زيادة الخيارات والبدائل المتاحة أمامهم، ومن ثم أصبح الإتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم ومفهوم تكافؤ الفرص.

يؤكـد العديـد مـن الباحثـين علـى أن هنـاك أسبابـا عديدة عجلـت بظهور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، لعل في مقدمتها؛ طبيعة العصر الحالي والـذي يسمـى بعصر ثـورة الاتصالات، والتـي نتجت عن التقـدم الهائل في مجال الإلكترونيـات، ومـا ارتبـط بذلك مـن تقدم لم تعرفـه البشرية مـن قبل في مجال الكمبيوتـر بصفة خاصة، ومن ثـم يمكن القول بضرورة الاستفـادة من تكنولوجيا الوسائـط المتعددة وتوظيفها في تعليم اللغة العربيـة واكتساب مهاراتها وعناصرها اللغوية.

تعددت التعريفات والآراء حول مفهوم الوسائط المتعددة على النحو التالي:

في اللغة نجد أن كلمة"Multi-Media" تتكون من مقطعين"Multi" وتعنـى متعدد وكلمة"Media"وتعني وسائط أو وسائل ومعناها؛ استخدام جملة من وسائل الاتصـال مثل: الصـوت (Audio) والصورة (Visual) والحركـة، أو فيلم فيديو، أو برنامـج كمبيوتر بصورة مندمجـة ومتكاملة من أجل زيـادة فاعلية التعليم. أي أن كلمة"الوسائـط المتعـددة" تشير إلى استخدام أكثر مـن وسيطين من الوسائط السمعيـة والبصريـة معـا، قد لا يكـون من ضمنها استخـدام الكمبيوتـر، أو يكون باستخدامه من خـلال عرض ودمج النصوص والرسومـات، والصوت، والصورة، بروابـط وأدوات تسمـح للمستخـدم بالاستقصـاء والتفاعـل والاتصال.(خالـد فرجون:١٢١، ٢٠٠٤).

يشير على عبد المنعم إلى أنه يمكن النظر إلى الوسائط المتعددة على أنها أدوات ترميز الرسالة التعليمية؛ من لغة لفظية مكتوبة على هيئة نصوص Texts، أو مسموعـة منطوقة Soakers، وكذلك الرسومات الخطية Graphics بكافة أنماطها من رسومات بيانية، ولوحات تخطيطية، ورسوم توضيحية، وغيرها. هذا بالإضافة إلى الرسوم المتحركة Animations، والصور المتحركة Motion Pectoris، والصور

الثابتة Stile Pectoris،كما يمكن استخدام خليط أو مزيج من هذه الأدوات لعرض فكرة أو مفهوم أو مبدأ، أو أي نوع من أنواع المحتوى (السيد مرعي:٤٨،٢٠٠٩).

ويعـرف جايسكـي Gayeski، برامج الوسائط المتعددة بأنها فئة من نظم الاتصـالات المتفاعلـة التي يمكن اشتقاقهـا وتقديمها بواسطـة الكمبيوتر لتخزين ونقـل واسترجـاع المعلومـات الموجـودة في إطـار شبكة؛ من خـلال اللغـة المكتوبة، والمسموعـة، والموسيقى، والرسومـات الخطية، والصور الثابتـة، والصور المتحركة (السيد مرعي:٢٠٠٩).

يحـدد (علـي زين الديـن:٦٨،١٩٩٦). مفهـوم الوسائط المتعـددة بقوله: طائفة من تطبيقات الحاسب التي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متعددة تشتمل على: النصوص، والأصوات، والرسوم، والصور الساكنة، والمتحركة، وعرض هذه المعلومات بطريقة تفاعلية وفقا لمسارات يتحكم فيها المستخدم.

يذكـر حسين حسـن موسى نقلا عن"أريك هولسينجـر" تعريفه للوسائط المتعددة بأنها"خليط من الصـوت والفيديو والرسم والنص، ومايميز هذا الخليط هـو التفاعلية، وذلك العنصـر الأساسي في تحديد الوسائـط المتعددة بعكس نظام التلفزة (هولسنجر:٨٦،١٩٩٥).

إن الوسائـط المتعـددة تمثـل مزيجا مـن النصوص المكتوبـة، والرسومات الخطيـة، والرسـوم المتحركة، والصـوت، والموسيقـى التي تقدم للمتعلـم بواسطة الكمبيوتر (رجب الميهي:٥،١٩٩٧-١٢).

إن استخدام الوسائـط يعني استخدام عناصرها المتعددة؛ من صوت، ونص، ولـون، ورسومـات ثابتة أو متحركة، ومقاطـع فيديو، وجـداول توضيحية في عرض المـادة التعليميـة بالاعتماد علـى أكثر من حاسـة؛ تزيد من كفـاءة وفعالية العملية

التعليميــة، كمــا تزيد من دافعية المتعلــم نحو التعلم، ويمكن ذلــك بتصميم برامج متعددة الوسائط تعنى بتعليم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها، ومعرفة عناصرها المختلفــة من خلال التكامل بين النص والصوت والصورة لتصبح العملية التعليمية عملية متكاملة تحقق أهدافها.

يرى الباحث أن الوسائط المتعددة منظومة تعليمية، تتكون من مجموعة من المــواد التي تتكامل مع بعضها، وتتفاعـل وظيفيا في برنامج تعليمي لتحقيق أهدافه، وتنظم هذه الرسالة في ترتيب متتابع محكم يسمح لكل طالب أن يسير في البرنامج التعليمــي وفق إمكانياته الخاصــة، بشكل نشط وإيجابي وأن يختــار ما يناسبه من مــواد تعليمية، يمكــن استخدامها في زمن معين ومكان محــدد، ومن ثم فالوسائط المتعددة ليست مجرد مجموعــة من المواد التعليمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لمساعدته في الشرح أو إضافة لما يقدمه في الدرس، بل هي نظام متكامل يحمل رؤى تربويــة جديدة تمتد إلى كل من المعلم والمتعلم، فتعمل على تغيير النماذج التقليدية في أدوارهــم وتلغي مصطلحي"ملقن ومستمع" وتحمل المتعلم مسؤلية تعلمه كاملة، كما توسع دور المدرس إلى مصمم ومشرف وموجه وتربوي.

لقــد تنــاول بعض الباحثــين الوسائط المتعددة على أنهــا وسائط تقع تحت مظلــة الكمبيوتر بل كمبيوتــر يحمل بداخله النصوص المكتوبــة والرسومات الثابتة والمتحركــة والصور ومقطوعات الفيديو والمؤثرات الصوتيــة والحركية والموسيقية، بحيــث تتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج، مما ينتج عنه عمليات تفكــير جديدة لمساعدة الطالب على التفكير التحليلي، ومن هذه التعريفات ما نقله (خالد خرجون:١٢٣، ٢٠٠٤) عن"ديرلي وكينامان" بأنها تكوين بنائي رقمي يتكون من النص المكتــوب، والرسومات، والصور، والمرئيات المتحركة، والمؤثرات السمعية لتزويد المستخدم بدرجــة عالية من التحكم والتفاعل معها. وأيضا تعريف"ريفرز" بأنهــا برنامــج كمبيوتر يقدم محتوى المــادة التعليمية إلى المتعلــم، من خلال المزج

بـين النصوص المكتوبة، والرسومات الثابتة والمتحركة، والأصوات والموسيقى بحيث يسمـح تصميم البرنامج للمتعلمين بالتعامل مع المادة التعليمية بشكل تفاعلي طبقا لاحتياجاتهم وقدراتهم وخطوهم الذاتي.

في مجال التعليم يحمل مصطلح Multimedia System صفة توجيه وإدارة المعلومـات الموجودة في أوعيـةٍ مختلفة المهام (نص لفظي مكتـوب، رسومات ثابتة، رسومـات جرافيكية، فيديو، مؤثرات صوتيـة، لغة منطوقة) ويتكون نظام الوسائط المتعـددة من نظام لجمع وحفـظ البيانـات Date Bank System، ونظام للعرض، وهـو المسئول عن عمـل تزامن بين الوسائـل المختلفة المشتركـة في حزمة الوسائط المتعـددة، إضافة إلى الأجهزة المطلوبـة التي تساعد في عمل البيانات والمساعدة في الحصول على أفضل النتائج عند دمج الوسائط معا.

المبحث الثاني

سيكولوجية الوسائط المتعددة

يعد العامل النفسي الركيزة الأساسية في اكتساب المعرفة، واستيعاب العلوم؛ ومن ثم يمكن توظيف الوسائط التعليمية لتهيئة الجو النفسي لإثارة عقل الطلاب، وحثهم على الفهم والاستذكار، والعمل والنشاط ، وتطوير مستواهم؛ فيتفاعل الطلاب مع الوسائط التعليمية التي تحتل جزءا من عملية التدريس. تستخدم الوسيلة التعليمية من أجل تنمية التفكير في المستويات المعرفية لتعميق إدراك الطلبة، والقدرة على المعرفة، وتطبيق الممارسات الإيجابية في مواقف أخرى مشابهه، وحل المشكلات وذلك يؤدي إلى صناعة متعلم يتميز بالمهارة والإتقان لأن عملية التحفيز مرتبطة بدرجة كبيرة بالاتجاهات نحو التعلم والتفكير .

إن إحساس الطالب بأنه متعلم مستقل بذاته هو المحرك الأساسي نحو اكتساب المعرفة، كأن يبحث الطالب عن أفضل المعلومات، والنشاطات، والمصادر المتاحة، والتحري عنها واكتشافها وذلك بهدف تعلم المحتوى الدراسي ، وأيضا بيئة الصف المادية والنفسية والاجتماعية وما تحويه من وسائل تعليمية يتفاعل معها الطالب فإنها تعد من أهم المحفزات على التفكير . أما عن دور المعلم في استثارة التفكير والتحفيز لدى الطلاب فإنه يقوم بدور الوسيط من خلال عرضه لوسائط تعليمية تعمل على شحذ تفكير الطلبة، وتثير لديهم حب الاستطلاع، كما يمكن عرض بعض المشكلات التي تثير الطلبة وتحفزهم على المشاركة الفعالة مع بعضهم البعض سواء كان ذلك داخل الغرفة الصفية، أو خارجها. إن الوسائط التعليمية القائمة على أساس تنمية التفكير عبارة عن ابتكار وإبداع، وإن أي وسيلة إذا أحسن استخدامها أصبحت أداة فعالة لتنمية التفكير، وتشويق الطلبة، وإثارة دافعيتهم للمادة التعليمية.

الإدراك الحسي للوسائط المتعددة:

يرتبط الإدراك الحسي بالعمليات العقلية التي تهتم بمعرفتنا للعالم الخارجي سواء بالخبرة المباشرة أو عن طريق الوسائط التعليمية، ومن ثم يعتبر الإلمام بها من المتطلبات الضرورية لمصمم الوسائط المتعددة، حيث يساعده هذا على دراسة كافة الجوانب المتعلقة بالإدراك الحسي للمتعلم، وكيف تسلك عين المتعلم طريقها لرؤية المحتوى البصري في هذا البرنامج وعلاقة الجانب البصري باللغة اللفظية المسموعة. إن اغلب برامج الوسائط المتعددة تعتمد على الصورة ممزوجة بالحركة والتي فيها يختلف مجال الرؤية عن رؤية الصورة الثابتة في الكتب والصحف والمجلات ، فالعين لا تتاح لها نفس الفرصة ونفس الوقت عند رؤية الصور الثابتة. (خالد فرجون:١٩، ٢٠٠٤)

المبحث الثالث

لخصائص التعليمية للوسائط المتعددة

تمتاز الوسائط المتعددة بمجموعة من الخصائص أهمها:

(Rohwedder&andy،٢٠٠٣)) (أشرف عبد اللطيف:٢٠٠٢،٦٩-٧١)، (كمال زيتون:٢٠٠٢،١٣٣-١٣٤)، (منال مبارز وسامح إسماعيل:٢٠١٠،١٦-٣٩)،(هشام العشري:٢٠١١،٩٣-١١١).

١- التكامل Integration:

ويقصد به تكامل عناصر الوسائط المتعددة لتحقيق الأهداف المنشودة. ويشير السيد مرعي (٢٠٠٩،٥٠) إلى أهمية التكامل بين الوسائل المعروضة بحيث توضع بطريقة صحيحة ويتم المزج بين عناصرها من أجل الوصول إلى الهدف المنشود. هذه الوسائل لا تعرض واحدة تلو أخرى بل متزامنة متناغمة لإحداث التكامل بين العناصر المعروضة.

٢- التزامن Synchronization:

التزامن يعني التوافق بين الأحداث المختلفة على الشاشة الواحدة التي يتم عرضها، باستخدام عدد من الوسائط التي تبدأ في الظهور على الشاشة في التوقيت نفسه؛ بحيث يحدث توافق بين جميع عناصر الوسائط المتعددة مثل توافق عنصر النص المكتوب، مع الصوت المسموع، مع الصورة الثابتة (أكرم مصطفى:٢٠٠٨،٢٧-٢٩). التزامن يعني مناسبة توقيتات تداخل العناصر المختلفة الموجودة في برامج الوسائط المتعددة لتتناسب مع العرض وقدرات المتعلم، وذلك من خلال تزامن الصوت مع الصورة مع النص المكتوب وغيرها من الأيقونات الأخرى لأن ذلك يؤثر على العنصرين الآخرين ويحققهما وهما التفاعل والتكامل(السيد مرعي:٢٠٠٩،٥١).

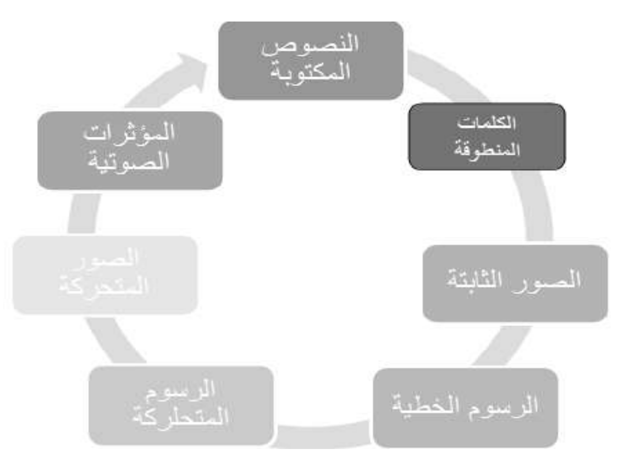
٣- التفاعلية : Interactivity

تشـير التفاعليـة إلى عمليـة الفعل ورد الفعل مـن قبل المتعلـم في التعامل مع برامـج الكمبيوتر متعددة الوسائل. يوضح (Randall.٢٠٠٣) أن الوسائط المتعددة التفاعلية تعرف بالتكنولوجيا المختلطة التي تتميز بالآتي:

١. وجـود حزم تتكـون من عناصـر النصوص المكتوبة والرسـوم والصورة الثابتة والمتحركة والفيديو والصوت والمؤثرات الموسيقية.

٢. تتكامـل العناصر السابقة وتترابط فيمـا بينها بطريقة تسمح للمستخدم من الاستعراض والإبحار عبر تلك العناصر.

وتلخصـ (زينب أمـين:٢٠٠٠،٢٠٠) مكونات الوسائط المتعـددة التفاعلية في الشكل التالي:



شكل (١): مكونات الوسائط المتعددة التفاعلية

بـين معظـم الباحثـين أن عروض الوسائـط المتعـددة تتكـون مـن ستـة عناصـر ومـن هـؤلاء الباحثين -نقـلا عـن أكـرم فتحـي (٢٠٠٨،٢٣)،(محمود

محسوب إبراهيم:٢٢،٢٠٠٢-٣٧)، (هاشم سعيد إبراهيم:٥٦،٢٠٠٠-٥٩)، (Wolfgram،١٠٠،١٩٩٩-١٠٣)، (Hofsteter،١٩٥،١٩٩٥-٢٥٤)، (صالح الضبيان:١٤٤،١٩٩٩-١٤٧)،(أسامة عبد الباسط:٢٠،٢٠٠٢-٣٠)،(هاني محمد عبده:٢٠،٢٠٠١-٢٢)، (كمال زيتيون: ٢٤٣،٢٠٠٢).

أولا: النصوص المكتوبة (Texts(Written Word):

يقصد بالنص المكتوب كل ماتحتويه شاشات البرمجية من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعله مع البرنامج، وتعد النصوص المكتوبة من العناصر المهمة للوسائط المتعددة التفاعلية حيث يتم استخدامها في:

- كتابة العناوين الرئيسية والفرعية.
- القوائم والمفاتيح.
- توضيح الأفكار وشرح الدروس.
- تعريف المستخدم بأهداف البرنامج.
- شرح مكونات الصور والرسوم.
- عرض إرشادات وتوجيهات للمتعلم.
- تقديم الاستجابة النصية.

وتنقسم النصوص في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى:

أ- النصوص العادية Normal Text: وهي نصوص خطية مكتوبة ليس بينها ارتباطات ولا تتيح للمستخدم الانتقال إلى شاشات أخرى وإنما تستخدم لعرض المعلومات على المستخدم.

ب- النصوص الفائقة Hyper Text: وهي نصوص مكتوبة تعمل على تخزين وربط النص بطرق منطقية مع شاشات أوصفحات معلوماتية أخرى (الغريب إسماعيل:١٨٧،٢٠٠١).

ثانيا : الصوت Sound :

تتنوع الأصوات التي توجد في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى:

١- اللغة المنطوقة (المسموعة) Spoken Words :

تتمثل في أحاديث مسموعة بلغة ما؛ مثل التعليقات الصوتية أو الإرشادية المسموعة، فالصوت المسموع هو بديل للنص المكتوب ولا يشترط أن يكون الصوت المسموع كلاما أو شرحا يلقي على المتعلم في عمليات التعلم المختلفة بل يمكن أن يكون صوتا لتعزيز المتعلم حيث إن صوت التعزيز – أحيانا – يساعد المتعلم في التقدم نحو عمليات التعليم والتعلم.

٢- الموسيقى Music :

تعمل الموسيقى على جذب الانتباه وخلق نوع من الانفعال بين المتعلم والبرنامج التعليمي.

٣-المؤثرات الموسيقية Music Effects :

هي مؤثرات تعمل على جذب انتباه المتعلم نحو العرض كما أنها تأتي غالبا مصاحبة للمؤثرات البصرية التي تظهر على الشاشة مثل إصدار أصوات خاصة كأصوات الرياح، أو الأمطار، أو أصوات الحيوانات والطيور، أو أصوات الآلات وغيرها.

ثالثا : الصور الثابتة Still Pictures :

يعرف (محمد عطية خميس:١١٨،١٩٩٣) الصورة الثابتة بأنها صور ثابتة رقمية لأشياء حقيقية حيث تُكسِب عروضُ الوسائط المتعددة التفاعلية الصورةَ الثابتة المزيدَ من الواقعية؛ فالصورة تمد المتعلم باتصال دقيق مع الواقع أو تغير فيه وفقا لأهداف الدرس؛ فتكبر الصغير من الأشياء، وتصغر الكبير حتى يمكن فهم هذا الواقع ودراسته، كما أن الصورة تساعد على فهم المجردات المختلفة.

تتعدد مصادر الحصول على الصور الرقمية حيث يمكن الحصول عليها من خلال:

١. التصوير باستخدام الكاميرات الرقمية Digital Camera.
٢. تحويل الصور الفوتوغرافية العادية إلى صور رقمية باستخدام الماسح الضوئي Scanners.
٣. لقطات الفيديو والرسوم المتحركة باستخدام برامج معالجة الصور.
٤. الصور المسجلة على اسطوانات مدمجة CD photos.
٥. مواقع مكتبات الصور على الإنترنت.

رابعا: الصور المتحركة (Motion Picture (Video):

تظهر في صورة لقطات فيلمية متحركة سجلت بطريقة رقمية. الصورة الرقمية تعطي المتعلم متعة مشاهدة العرض الواقعي؛ فتوضح للمتعلم الأشياء التي قد لا يستطيع أن يراها بطريقة مباشرة للأسباب التالية:

- وقوعها في فترة زمنية بعيدة؛ مثل الأحداث التاريخية والسياسية.
- خطورتها؛ مثل دراسة الأحداث الخطرة كالبراكين، والزلازل، ودراسة حياة الحيوانات المتوحشة.
- بعدها المكاني؛ مثل دراسة الأماكن السياحية للبلدان المختلفة.
- دقتها المتناهية؛ كدراسة الكائنات التي لا تكاد ترى بالعين المجردة كالطحالب والبكتيريا.

وتتعدد مصادر الحصول على لقطات الفيديو لتشمل كاميرا الفيديو الرقمية، وعروض التلفزيون المسجلة، وبرامج إنتاج الفيديو، ومكتبات الفيديو على الإنترنت.

خامسا: الرسوم الخطية Graphics:

هي تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال (خالد محمود:٧٨، ٢٠٠٠)

تظهر في صورة:

- رسـوم بيانيـة خطية أو دائريـة أو بالأعمدة وغيرها مـن أشكال الرسوم البيانية الأخرى.
- لوحات أو خرائط أو رموز مجردة أو رسوم توضيحية.
- رسوم تنتج باستخدام برامج الصور مثل الرسوم ثنائية الأبعاد (2D) أو ثلاثية الأبعاد (3D).

وتستخـدم هـذه الرسـوم في توضيـح وشـرح المفاهيـم والمبـادئ والقواعـد، وتبسيـط المعلومـات الصعبـة حيث إنها تعد تعبـيرا بصريا عن الأشيـاء والكلمات والأرقـام، وتمثيلا للواقعية باستخـدام الخطوط والرمـوز البصرية (عبد اللطيف الجـزار:٢٠٠٠، ٢٠٨) ويمكـن إنتـاج الرسوم الخطيـة باستخدام برامـج الصور والرسـوم، أو إدخال هذه الرسـوم إلى الكمبيوتر باستخدام الماسح الضوئي Scan-ner ثم معالجتها وتخزينها.

سادسا: الرسوم المتحركة Animation:

هي عبـارة عن تتابعـات من الرسـوم الخطية الثابتـة المسلسلـة التي تعرض بسرعة معينة وفي تتابعات محددة تبدو عند عرضها متحركة.

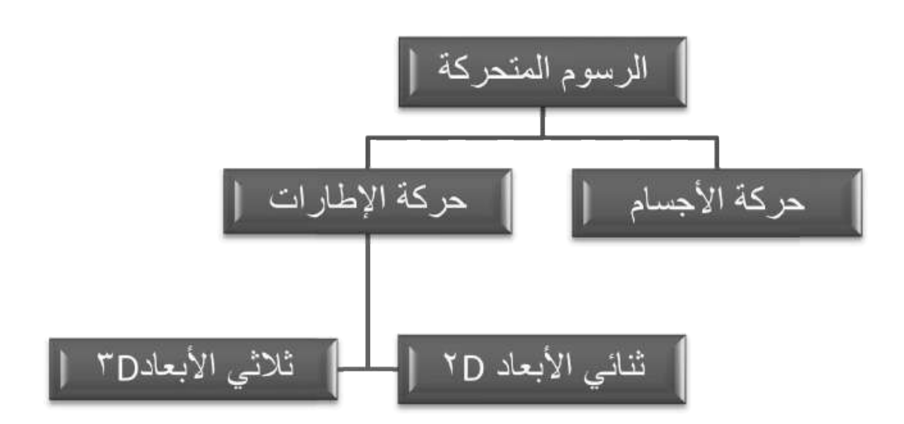
هنـاك نوعان من الرسـوم المتحركة (هاني عبده:٢٠٠١، ٢٢) كما هو مبين في الشكل (٢):

١- حركة الاجسام Objects Animation:

مثل تحريك الحروف والأشكال داخل إطار الشاشة دون تغيير في شكلها.

حركة الإطارات: Frames Animation:

حركة تنتج من سلسلة من الرسوم الخطية الثابتة التي تعرض بسرعة ٢٤ إطارا في الثانيـة فتعطي إحساسـا بالحركة. وهذه الحركة لها شـكلان؛ الرسم المتحرك ثنائي الأبعاد 2D.Animation والرسم المتحرك ثلاثي الأبعاد 3D.Animation.



شكل (٢) أنواع الرسوم المتحركة

٤- **الاندماج** Merging:

الاندماج من الخصائص التعليمية للوسائط المتعددة؛ ويقصد به دمج عناصر الوسائط المتعددة في تسلسل وترتيب معين بطريقة غير خطية، وفقا للنظريات المعرفية، والتي تستند إلى إمكانية جعل التعليم ذا معنى إذا ماقام المتعلم بالانتباه للخبرات الجديدة ورمزها، وربطها بالخبرات القديمة الموجودة لديه بهدف جعلها ذات معنى وتخزينها في ذاكرته وخبراته، واسترجاعها من خلال استخدام مساعدات التذكر، ونقلها لمواقف جديدة؛ وهذا ما توفره برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية التي يستخدم فيها عدة مثيرات مجتمعة ومتكاملة مع بعضها (النص المكتوب، والصوت المسموع، والصورة الثابتة والمتحركة) من خلال وسيلة عرض واحدة ألا وهي الكمبيوتر.

وبذلك تتغير معرفة المتعلم أو المتدرب عندما يصبح أكثر ألفة مع الموضوع الذي يقدم له، وتركز النظرية المعرفية في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة نتائج المتعلم لأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفية من أجل دعم وتوجيه الروابط الذهنية.

مـن خلال العرض السابق لخصائص الوسائط المتعددة يمكـن استخلاص الآتي:

١. توفـر الوسائط المتعـددة التفاعلية مجموعـة متنوعة مـن الوسائط مثل النص المكتوب، والصوت المسموع، والصورة الثابتة أو المتحركة؛ بما يؤدي إلى تحسين مستويات التعلم، وجذب انتباه المتعلم نحو الدرس.

٢. يعتمد تصميم الوسائط المتعـددة على تحويل كافة عناصرها إلى الشكل الرقمي.

٣. تفاعل المستخدم مع العرض من أكثر الأساليب قوة في توصيل الرسالة.

٤. تُصمم الوسائط المتعددة التفاعلية، وتُخزن وتُعرض من خلال الكمبيوتر وتقنياته المتطورة.

٥. يعتمـد بنـاء الوسائـط المتعـددة علـى النظريـات المعرفيـة؛ مـن خلال تجميـع، وتنويع، وتكامل المثيرات التي يتفاعل معهـا المتعلم وفقا لقدراته وخصائصه الذاتية.

معوقات استخدام الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية:

يشـير (أكـرم فتحـي:٢٠٠٨،٥٠-٥١) إلى أنه رغـم الميـزات والخصائص التعليميـة للوسائـط المتعـددة فـإن هنـاك عـدة معوقـات لاستخدامهـا (كمـال زيتون:٢٠٠٢،٢٦٤-٢٦٥)، (صالح الضبيان:١٥٧،١٩٩٩-١٥٨)، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١. معوقات مادية؛ وتتمثل في صعوبة توفير الاعتمادات المادية لتحويل التقنية مـن فكرة إلى إنتـاج، بالإضافـة إلى ارتفاع تكاليف متطلبـات الوسائط المتعددة من أجهزة وبرامج.

٢. معوقات زمانية: وتتمثل في:

أ) الوقت الكبير الذي يستغرقه البرنامج في الإعداد والتنفيذ.

ب) تتمثل في ضرورة عرض البرنامج مع فترة إنتاجه؛ حيث تقل قيمة البرنامج إذا لم يتم عرضه أويستخدم في الوقت المناسب.

٣. معوقات بشرية؛ وتتمثل في ندرة الكوادر البشرية في فريق عمل إنتاج برامج الوسائط المتعددة ، وندرة النفقات اللازمة لهم.

٤. معوقات إجرائية؛ وتتمثل في:

أ) صعوبة تلبية متطلبات جميع المتعلمين؛ نظرا إلى بعض القيود الخاصة بطبيعة المعلومات في المحتوى، أو بإمكانات أدوات تأليف برامج الوسائط المتعددة.

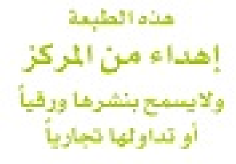
ب) نسخ البرامج وبيعها بأسعار زهيدة مما يؤدي إلى ضياع حقوق الشركة المنتجة من مال وجهد ووقت وهذا يؤدي بالشركات إلى الإحجام عن إنتاج أو تطوير البرامج.

ت) تعدد لغات برامج التأليف.

٥. معوقات إنتاجية؛ وتتمثل في الجهد العلمي والعملي في اختيار، وتصميم، وإنتاج العناصر المكونة لبرامج الوسائط المتعددة.

٦. معوقات ثقافية؛ وتتمثل في الأمية الكمبيوترية للمتعلمين المستهدفين مما يؤدي إلى إعراضهم عن استخدام البرنامج نظرا لعدم معرفتهم بالمهارات الأساسية للكمبيوتر.

٧. معوقات صحية: وتتمثل في شكوى الجالسين أمام شاشة الحاسوب لفترات طويلة من بعض المشاكل الصحية.



المبحث الرابع

توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعلّيم المهارات اللغوية عن بعد:

أصبح من الضروري مسايرة العصر الحديث؛ عصر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والاستفادة من تقنيات الحاسوب؛ بوسائطه المتعددة في تعليم العربية عن بعد، حيث تعتبر تكنولوجيا الوسائط المتعددة وسيلة تعليمية حديثة في تدريس اللغة كونها تساهم في إيجاد بيئة تربوية جيدة، تساعد في جعل التعليم أكثر متعة وذاتية، كما أنها تفعِّل دور الطلاب في العملية التعليمية وتراعي مبدأ الفروق الفردية، وتوفر لهم خبرات وفرصا تعلمية تساعدهم في اتخاذ القرارات المختلفة. وتزداد هذه الفائدة باستخدام شبكة الإنترنت العالمية (خالدة شتت:٢٠٠٤،٦١١). يعرف (أحمد العنزاوي:٢٠٠٨) التعليم عن بعد بأنه: نقل للعلم من مراكز تجمعه في عواصم الدول إلى مدنها البعيدة التي لا تتوافر فيها وسائل المعرفة الضخمة والمتخصصة، ويكون الاتصال بين الطالب المتلقي والمحاضر، كما أنه يتيح إمكانية تلقي المحاضرات من مصدر بعيد عن مكان المحاضرة بنفس السرعة في نفس زمن التنفيذ time application ويمكن هذا النظام من بث المحاضرات الحية والمسجلة بكفاءة عالية ويطلق على هذه العملية أيضا المصطلحات التالية:

Internet-based Learning

Distributed Learning

Computer-Mediated Communication

ترى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد:٢٠٠٥،٣٧) أن التعليم عن بعد هو نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى الطالب عبر وسائط اتصالات تقنية مختلفة حيث يكون المتعلم

بعيـدا عن المعلم؛ أي إن التعليم عن بعد هو الطريقة التي يكون فيها المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم، ويتلقى خلالها المادة التعليمية مقروءة، أو مبثوثة، أو إلكترونية عـبر وسائل اتصال مختلفة. ولتعليـم العربية عن بعد مبـادئ أساسية تقوم عليها الفلسفة التربوية وتتلخص في النقاط التالية:

- إتاحـة الفرص التعليمية لكل الراغبين والقادريـن على تعلم العربية دون حـدود نهائية يقـف عندها التعليـم أو التعلم، وتذليل العقبـات الزمانية والمكانية والعملية التي تعوق عملية التعلم.
- المرونـة في التعامـل بـين أطـراف العمليـة التعليميـة لتخطـي الحواجز والمشكلات التي قد تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه.
- تنظيـم موضوعـات المنهـج، وأساليـب التقـويم حسب قـدرات المتعلمين وظروفهم واحتياجاتهم.
- استقلاليـة المتعلمين وحريتهـم في اختيـار الوسائط التعليميـة، وأنظمة التوصيل بصورة فردية حسب ظروفهم العملية وأماكن تواجدهم.
- تصميـم البرامـج الدراسية بصـورة تتناسب مـع الاحتياجـات الفعلية للدارسـين، واعتمـاد الدرجـات العلميـة التـي تمنـح لهم بعـد معادلتها بالدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية العادية.
- الإسهـام في تحسين نظم التعليم التقليدية في مجالات البرامج الدراسية الأساسية والتكميلية والإضافية.

مميزات تعليم العربية عن بعد:

لتعليم العربية عن بعد مزايا متعددة نذكر بعضا منها على النحو التالي:

- إمكانيـة التعلـم في أي وقت وفي أي مكان للدرجـة المطلوبة من الجامعات أو الكليـات التـي تقدم هذا النـوع من التعليم: ("الكليـات ذات الأبواب المفتوحة للتعليم" The never Close for Learning Collage) أو (كليات

التعلم ذات الأربع والعشرين ساعة 24-hours A Learning Collage Day) (هيفاء المبيريك:١٤٢٣).

- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمؤسسة التعليمية لسهولة الاتصال بين تلك الأطراف في عدة اتجاهات مثل: محاضر النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار لأن هذه الوسائل تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع الموضوعات المطروحة. (هيفاء رضا:٢٠٠٢).

- الإحساس بالمساواة: يشير (عبد الله الموسي:١٤٢٣هـ) إلى أن أدوات الاتصال التكنولوجية تتيح للطالب الفرصة في الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج خلافا لقاعات الدروس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة لأسباب متعددة منها؛ سوء تنظيم المقاعد في الصف الدراسي، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل، أو غيرها من الأسباب. إلا أن هذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة للطالب في أن يرسل صوته من خلال وسائل الاتصال المتاحة كالبريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار.

- إمكانية تحوير طريقة التدريس: من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب؛ فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تناسبه الطريقة العملية؛ فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقا للطريقة التي يفضلها المتعلم.

- سهولة الوصول إلى المعلم: يذكر (عبد الحميد بسيوني:٢٠٠١) أن التعليم عن بعد عبر الوسائط الإلكترونية قد أتاح الوصول إلى المعلم في أسرع

وقـت؛ وذلك خارج أوقات العمل الرسمية؛ لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسـل استفساراته إلى المعلم من خلال البريـد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيـدة كذلـك للمعلم بدلا من أن يظـل جالسا على مكتبـه مقيدا بمكان محـدد. كما أنها تفيد من تتعارض ساعـات عملهم مع الجدول الدراسي للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.

وقد صُمِّمَـت الكثير من البرمجيات والمواقع التعليمية المعتمدة على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية. ويمكن القول بأنه يمكن توظيف الوسائط المتعددة التكنولوجية في تدريس اللغة في المجالات التالية:

١. القراءة

وضع المتخصصون في مجال القراءة برمجيات خاصة لتحديد مستوى القراءة للنص الذي يستخدمه المتعلمون؛ حيث يحدد مستوى الانقرائية بطول الجملة وطول الكلمـة وتقدير مستـوى صعوبة الكلمـة، أو ملء فـراغ الكلمة المناسبـة وخاصة في المراحـل الأولي لمتعلم اللغة. كما تتيح مثل هـذه البرامج للمعلم حذف بعض كلمات النصـ، ويطلـب من المتعلم ملء الفراغ بالكلمة المناسبـة. تفيد هذه البرمجيات في تحديد مستوى القراءة لدى الطلاب في صف كبير لا يستطيع المعلم فيه قياس قدرة كل فرد على حدة، وفي ضوء مستوى القراءة يعطي الطالب المادة التعليمية المناسبة له (ميساء أبو شنب:٢٠٠٧).

يشـير (إبراهيـم عبـد الوكيـل الفـار:٢٠٠٤،٥٤-٥٥) إلى إمكانيـة توافـر بعض البرامـج التي تساعد الطلاب علـى حفظ القصائد، والأقـوال، والأحاديث، والنصوصـ؛ وذلك بأن يعرضـ النص وتمحى بعض الإيحـاءات تدريجيا، أو يزود الطالـب بعد كل محو تدريجـي بالإجابة الصحيحة، وللمساعـدة على دقة الحفظ وفهـم المقروء ويتوصل في نهاية البرنامج إلى حفظ النصـ بأكمله، دون أي تلميح؛

وبذلك يكون قد أتقن مهارتي القراءة والحفظ بأيسر الطرق وبأقل جهد ووقت، وبأسلوب مشوق وجذاب.

يرى الباحث أن هناك الكثير من المهارات التي يمكن تطويرها في القراءة باستخدام الوسائط التكنولوجية التي يتيحها الحاسوب على النحو التالي:

- **الاستيعاب** Comprehension:

هناك بعض البرمجيات المصممة بحيث يظهر نص على الشاشة ويلي ذلك أسئلة موضوعية من نوع ملء الفراغ، أو صح أو خطأ، أو اختيار من متعدد. أو يسأل عن معنى كلمة من النص، أو معرفة نوع كلمة معينة بالنسبة لأقسام الكلام (اسم وفعل وحرف).

- **معالجة النصوص** Text Manipulation:

هنا يقوم البرنامج بتحديد جملة من النص ثم يقوم بترتيبها عشوائيا، ويطلب من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكلها الصحيح. أو يمكن عرض نص وقد حذفت منه بعض الكلمات، ويطلب من المتعلم كتابة الكلمات المناسبة في كل مكان، أو اختيار الكلمة المناسبة من ضمن قائمة تظهر على الشاشة.

- **سرعة القراءة** Reading Speed

يمكن تطوير مهارة الطلاب في القراءة السريعة وتجنب القراءة كلمة – كلمة باستخدام برمجيات خاصة تستخدم عنصر التوقيت فيها، حيث يتم عرض النص على الشاشة لفترة زمنية محددة وبعدها يختفي النص وتظهر أسئلة ليجيب عنها الطالب. أو تتم العملية العكسية حيث تظهر الأسئلة أولا، تم يظهر النص بعد ذلك. ومن ميزات هذه البرامج أنها تعطي للمتعلم الفرصة للتحكم بالسرعة التي يريدها بحيث ينتقل إلى سرعات أعلى في حال تقدمه.

٢. الكتابة

تستخـدم برامـج معالجة النصوص في الكتابة، حيـث تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحيح الفـوري، والتدقيـق الإملائي، والترجمـة، واستخدام مختلـف أنواع الخطـوط، وحفظ الصفحـات، وإمكانيـة تعديل الكلمـات وتبديلها وتنسيقهـا. وكذلـك التحكـم بالفقـرات والمسافة بـين السطور وعـدد السطور في الورقة. كما أن عملية التخزين تتيح للمتعلم إعادة تفحص النص الذي كتبه وإجراء التعديلات عليه والاحتفاظ بالنسخ القديمة منه وذلك لتفحص التعديلات العديدة التي تمت عليه.

ويُعـد هـذا الأسلوب مشوقـاً للطالب، ويحسن مـن أدائه في التعبـير والإنشاء والفن الجمالي، ويجعله أكثر إتقانا للغة والإملاء وأكثر دقة في القضايا النحوية.

٣- الاستماع:

إن للاستمـاع أهميـة كبرى؛ فهو فـن ترتكز عليه كل فنـون اللغة؛ من تحدث، وقـراءة، وكتابة. لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع من خلال الاختبارات التحصيلية، وأن تمنح درجات مناسبة أسوة بالمهارات اللغوية الأخرى، وبتوفير كل ما يساعد على تطبيقها وتنفيذهـا في الميدان التربوي من وسائـط وأجهزة تسجيل وغير ذلك من الوسائط التعليمية (السليطي: ٢٠٠٦).

السمـع Hearing عمليـة يتم فيهـا بث الأمـواج الصوتية الداخلـة إلى الأذن الخارجية إلى طبلة الأذن، حيث تتحول إلى اهتزازات ميكانيكية في الأذن الوسطى ثـم تتحول في الأذن الداخليـة إلى نبضات عصبية تنقل إلى الدمـاغ. أما الاستماع Listening فهو عملية تتسم بوعي المرء وانتباهه لأصوات أو أنماط كلامية، وتستمر مـن خلال تحديد إشـارات سمعية معينة والتعرف عليها وتنتهـي بالاستيعاب لما تم الاستماع له. (الرفاعي، ١٩٩٩).

يحتاج المتعلم إلى نصوص متنوعة، ومستمدة من مواقف الاستماع، ومواده، ووظائفه في المدرسة، والحياة العملية وحاجاته وخاصة في مراحل تعلمه الأولى من التعليم الأساسي وهو مايمكن الاستئناس به في استعمال نصوص الانطلاق وقراءة الاستماع وتكييفها، أو تطعيمها بمواقف ومواد أخرى للاستماع يمكن أن تحقق الأهداف بكيفية أحسن خاصة إن لاحظنا الحاجة إلى حسن الاستماع وأثره في التواصل، والتفاهم، وفي تعلم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي؛ خاصة إذا استعنا بالأجهزة السمعية والبصرية وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة (ميساء أبوشنب:٢٠٠٧، ١٠٨).

يرى الباحث أن المواقع التعلمية على الشبكة الدولية للمعلومات بإمكانها تقديم مواد سمعية مسجلة، في موضوعات متعددة، يستفيد منها المتعلم، ويتحكم في اختياراته المختلفة حسب مستواه وفهمه وتقدمه في البرنامج الدراسي.

٤. المحادثة والتعبير الشفوي

لتنمية مهارات التعبير الشفوي ينبغي أن تتاح للمتعلمين فرص كثيرة لمزاولة التعبير بلغة تتصف بخصائص التعبير الشفوي وحيويته وتنوعه واستجاباته لحاجات عملية وطبيعية.

وهو مايتلاءم دائما مع النصوص والمواقف والموضوعات المقررة؛ فنصوص الانطلاق في المرحلة الأولى مثلا مفيدة في اكتساب رصيد أولي من خلال تدريس الاستماع لبناء تعلّم المهارات الأخرى عليه وهي تعوض التعبير بحفظ نصوص كتابية جاهزة لاتلائم خصائص اللغة الشفوية ولاتعطي لتعبير المتعلمين وانطلاقهم المقام الأول الذي يخدم أهداف التعبير.

إن النص المكتوب له خصائص تميزه عن الخطاب الشفوي، ولا يستقيم اعتماده في التعبير الشفوي إلا إذا كان المقصود جعل المتعلمين يتكلمون شفويا

كما تتكلم الكتب المدونة لكن باستعمال التكنولوجيا والوسائل الحديثة والوسائط نستطيع أن نحببهم في اللغة، ونشجعهم على اكتسابها وذلك بالإكثار من التمرينات والتدريبات التي تكسبهم مهارات التعبير الشفوي. (ميساء أبو شنب: ٢٠٠٧،١١٠-١١١).

كما ينبغي علينا أن نشجعهم على مهارة التعبير الكتابي بالموازاة مع التعبير الشفوي الملائم لسنهم ومستواهم واهتماماتهم وفق الأساليب الحديثة التي برهنت على اتساع جدواها في مجالي التعبير الشفوي والكتابي.

هناك بعض البرامج التي تستخدم لتطوير مهارة التحدث لدى المتعلمين، حيث يقوم المتعلم بالاستماع إلى حوارات تجري بين العديد من الأشخاص حول موضوعات متنوعة ويتعلم الطالب من خلالها كيفية طرح الأسئلة على الآخرين في مواقف معينة، وكذلك كيف يرد على هذه الأسئلة إذا طرحت عليه.

وفي بعض البرامج يمكن للمتعلم الدخول في حوار مباشر مع البرنامج حيث يتلقى المتعلم السؤال ومن ثم يرد عليه شفويا بتسجيل صوته عبر الميكرفون وبعدها يتلقى التغذية الراجعة عن أدائه.

كما تتيح شبكة الإنترنت مواقع للتدرب على المحادثة بالتواصل مع الطلاب بالصوت والصورة من مختلف البلدان، ومناقشة موضوعات مختلفة، وتبادل الآراء فيما بينهم. (خالدة عبد الرحمن شتات: ٢٠١٠، ٦١٤-٦١٥).

المبحث الخامس

(المدرسة العربية الإلكترونية) نموذج لتوظيف الوسائط التكنولوجية للحاسوب في تعليم العربية عن بعد من خلال الشبكة الدولية.

إن المهتمين بمجال التطبيقات الحاسوبية في تعليم العربية، والمقتنعين بأهمية تطبيق وتوظيف نتائج هذه التكنولوجيا في مجال التعليم يجدون العديد من المواقع التعليمية التي تتفاوت في جودتها، وإمكاناتها التكنولوجية، وقدرتها على تقديم برامج تعليمية متكاملة على الشبكة الدولية. فعلى سبيل المثال نجد موقع (المدرسة الإلكترونية (net.schoolarabia.www)). الذي يقدم المقررات الدراسية لكافة المستويات عبر الشبكة الدولية. نجد ضمن هذه المقررات مقرر اللغة العربية الذي يقدم إلكترونيا لكل المراحل «من الصف الأول الابتدائي حتى الثالث الثانوي" .يعد هذا الموقع – من وجهة نظر الباحث- خطوة عملية في توظيف الوسائط التكنولوجية المتعددة في تعليم العربية عن بعد.فنجد فيه دروسا للمرحلة الابتدائية بصفوفها الستة، وكذلك المرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة، والمرحلة الثانوية بكافة مستوياتها كذلك. في الأسطر التالية نتحدث بشيء من التفصيل حول مكونات هذا الموقع التعليمي، وخصائصه الإلكترونية على النحو التالي:

المرحلة الابتدائية: تتكون هذه المرحلة من ستة مستويات؛ يقدم في المستوى الأول موضوعات متعددة تتمثل في: (حديقة الحروف- حديقة الألوان – دروس تطبيقية في القراءة والكتابة – كتب في تعليم اللغة العربية للمبتدئين وتشمل: الأصول في تعليم اللغة العربية-الدليل في تعليم الألفباء- تعليم العربية للأطفال المبتدئين- المبتكر في تعليم القراءة العربية). كما يقدم الموقع في هذا المستوى أناشيد واختبارات تشخيصية.

وفي المستوى الثاني يقدم: دروسا تطبيقية في: القراءة والكتابة وتشمل دروس: شجرة التين، قطف الزيتون، في المكتبة، الريف والبادية، الأزهار. الدروس المتكاملة وتشمل: الحواس الخمس، اليوم ليل ونهار، القراءة الحرة، الأناشيد، دروس تطبيقية في التعبير والمحادثة، اختبارات تشخيصية.

وفي المستوى الثالث: يقدم الموقع عدة موضوعات منوعة وتشمل: القصص، الأناشيد والمحفوظات، الدروس المتكاملة، الدروس التطبيقية، الاختبارات تشخيصية.

وفي المستوى الرابع نجد فيه: الدروس المتكاملة، المطالعة الحرة، الدروس التطبيقية، دروس في الإملاء، النحو الواضح، تدريبات لغوية.

وفي المستوى الخامس يعرض فيه الموقع: الدروس المتكاملة، المطالعة الحرة، الدروس التطبيقية، دروس في الإملاء، النحو الواضح، تدريبات لغوية.

وأخيرا في المستوى السادس نجد: الدروس المتكاملة، المطالعة الحرة، الدروس التطبيقية، دروس في الإملاء، ٥- النحو الواضح، ٦- تدريبات لغوية.

يرى الباحث أن القائمين على هذا الموقع قد نجحوا- إلى حد كبير- في توظيف الوسائط المتعددة في تعليم الحروف والكلمات والعبارات والموضوعات المختلفة؛ مستخدمين الصوت، واللون، والحركة والصور المتحركة، والصور الثابتة ببراعة واضحة؛ تُمكِّن الطالب وتساعده في فهم الدروس المقدمة في أقصر وقت، وأقل جهد.





شكل يوضح عناصر المادة التعليمية المقدمة للمستوى الأول على موقع
schoolarabia.com

هـذا الشكل يمثـل الواجهة الرئيسيـة لصفحة المسـتوى الأول على الموقع وتضـم –كمـا هو مبـين في الشـكل- أيقونـات بموضوعـات مختلفة مثـل: حديقة الحروف – حديقة الألوان – أناشيد – دروسا تطبيقة – نصوص خاصة بالقراءة من كتب مختارة واخيرا اختبارات تشخيصية.







شكل يوضح عناصر المادة التعليمية المقدمة للمستوى الثاني على موقع schoolarabia.com

هــذا الشكل يمثل الواجهة الرئيسية لصفحة المستوى الثاني على الموقع وتضم –كمــا هو مبين في الشــكل– أيقونات بموضوعات مختلفة مثـل: دروس تطبيقية في التعبـيـر والمحادثة – القراءة الحــرة – الدروس المتكاملــة وتشمل عدة موضوعات مصــورة؛ استخدم فيهــا وسائط تكنولوجية متعددة – دروســا تطبيقية في القراءة والكتابة – أناشيد؛ وأخيرا اختبارات تشخيصية.



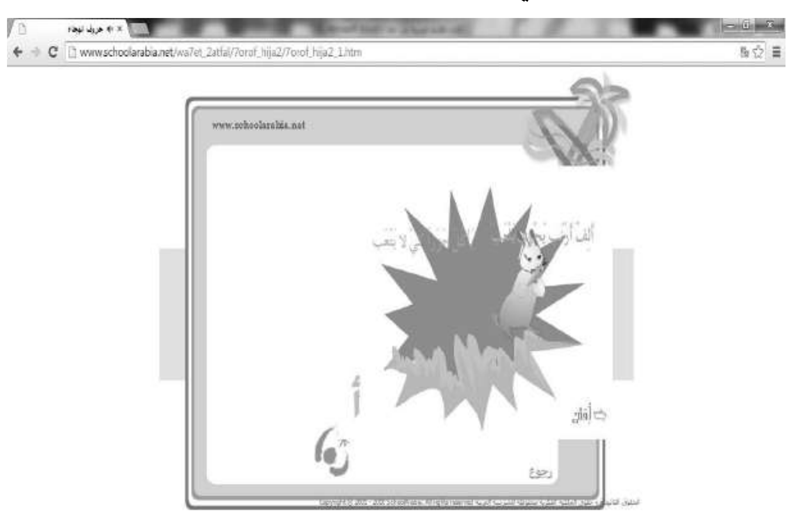


شكل يوضح عناصر المادة التعليمية المقدمة للمستوى الثالث على موقع
schoolarabia.com

هـذا الشـكل يمثل الواجهـة الرئيسـية لصفحة المسـتوى الثالث عليـى الموقع وتضـم –كما هو مبين في الشكل– أيقونات بموضوعـات مختلفة مثل: القصص – الدروسـ المتكاملة – الدروس التطبيقية– الأناشيد والمحفوظات وأخيرا؛ اختبارات تشخيصية.

نلاحـظ من خلال متابعـة مثل هذه المواقـع أنها تساعد الطـلاب؛ لاسيما في الصفوف الأساسية الأولى على كتابة الأحرف بأشكالها المختلفة، وذلك باستخدام

الطريقــة التوليفيــة ﷺ تعليــم الحروف والتي تجمــع بين الكل والجــزء ﷺ آن واحد ؛حيــث تقــوم برسم الحرف علــى الشاشة ثم يقوم المتعلم بمتابعــة الحرف منفردا وملونــا بلون جذاب، مع إعطــاء الحرف مرونة ﷺ الحركة والانتقــال من مكان إلى آخــر. يوضــع الحرف ﷺ كلمة ، والكلمة توضع ﷺ بيت مــن الشعر؛ ثم تأتي الصورة التــي يعبر أول حــرف فيها عن الحرف المقصود تعلمه؛ مــن خلال كلمة تتحول إلى صورة متحركة مصحوبة بصوت مسموع يمكن للمتعلم تكرار سماعه أكثر من مرة. كما هو مبين ﷺ الشكل التالي:





استخدم مصممو البرنامج في هذا الموقع عدة عناصر أساسية للوسائط التكنولوجية في تعليم اللغة وهي: النصوص المكتوبة- الألوان – الصورة الثابتة والمتحركة– الصوت المسموع.

يقوم المتعلم باستخدام حواسه المختلفة؛ (السمعية والبصرية) في تعليم اللغة بالاستماع إلى الكلمات والجمل وتكرارها حسب قدرته واستعداده الشخصي. وتعود أهمية مثل هذه المواقع إلى أن المتعلم يستطيع تكرار المحاولة عدة مرات دون خوف أو خجل من البطء أو الخطأ أمام الزملاء.

النتائج والتوصيات

خلص البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات على النحو التالي:

أولا النتائج:

لتعليم العربية عن بعد مزايا متعددة؛ من أهمها:

- إتاحة الفرصة في تعلم اللغة العربية لأكبر عدد من المتعلمين حول العالم من خلال شبكة المعلومات الدولية.
- إمكانية التعلم في أي وقت وفي أي مكان.
- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمؤسسة التعليمية لسهولة الاتصال بين تلك الأطراف في عدة اتجاهات.
- الإحساس بالمساواة لأن أدوات الاتصال التكنولوجية تتيح للطالب الفرصة في الإدلاء برأيه في أي وقت، ودون حرج؛ عكس ماهو قائم في قاعات الدروس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة.
- إمكانية تحوير طريقة التدريس: فمن الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب؛ فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تناسبه الطريقة العملية؛ فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقا للطريقة التي يفضلها المتعلم.

كما خلص البحث أيضا إلى ضرورة استخدام الوسائط المتعددة التكنولوجية في تعليم اللغة العربية عن بعد لما تمتاز به من:

- تسهيل لعملية الحصول على المعلومات عن طريق استثارة عدد أكبر من حواس المتعلم.
- توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب سرعته الخاصة دون الإحساس بضغط عصبي
- تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية.
- تساعد الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي.

إن ثورة المعلومات والاتصالات قد أحدثت تحولات هائلة في مجال التعليم؛ فبعدما كان التعليم متمركزا حول المنهج أو المعلم؛ تحول إلى التعلم المتمركز حول الطالب. فعند استخدام الوسائط المتعددة لن يكون الطالب متعلما سلبيا؛ مهمته فقط تلقي ما يلقى إليه من معلومات، بل سيصبح العنصر الأهم والأنشط في عملية التعلم، بمشاركته الفاعلة، وبتمحور كل أنشطة التعليم حوله . فالتعلم يجب أن يبدأ من الطالب واليه ينتهي. وهذا التحول له ثلاثة أبعاد أساسية:

- الأول : التحول من الأسلوب الإلقائي ذي الاتجاه الواحد إلى أساليب تدريسية أخري تفرد التعليم، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحاول أن تتناسب مع أساليبهم التعليمية المختلفة. بالإضافة إلى جعل التعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والطالب .

- الثاني : التحول من التدريس الذي يركز على الحفظ أو الاستظهار فقط؛ إلى الفهم والتطبيق، وتعلم مهارات التفكير والتعلم الذاتي.

- الثالث : النظرة إلى عملية التعلم وذلك بالتخلص من النظرة الأحادية التي ترى أنه يمكن لنظرية تربوية واحدة أن تفسر جميع أنواع التعلم، ويمكن (وربما يجب) أن تنطلق منها جميع الأنشطة التدريسية بدءًا من النظرة السلوكية الميكانيكية الضيقة إلى البنائية الفضفاضة

- عند استخدام الوسائط المتعددة في تعليم العربية؛ تتغير أساليب التدريس التقليديـة التي تعتمد علـى المعلم، والتي يتحول فيهـا الطالب إلى مجرد متلـق للمعلومات، منفذ لما يمليه عليه معلمـه. لكن الوسائط التكنولوجية تحول عملية التدريس إلى عملية تأملية نقدية، يفكر فيها المعلم بقناعاته التربويـة، ويتفحصها علـى ضوء خبراته في الواقـع العملي ليرى هل هي بالفعـل ما يجـب أن ينفذه؟ وهل هي حقا تتناسب مـع ما يريد أن يحققه مـن أهداف؟ وما السبيل لتطويع تلـك الطرائق؟ وربما تغييرها بالكيفية التي تتناسب مع واقع المواقف التعليمية التي يعيشها في قاعة الدراسة.

ثانيا: التوصيات:

بنـاءً على النتائـج التي توصل إليهـا الباحث يمكن تقديم عـدة توصيات على النحو التالي:

١. ضـرورة الاهتمام باستخـدام الوسائط التكنولوجيـة التفاعلية في تعليم اللغة العربية عن بعد؛ لإتاحة فرصة التعلم لأكبر عدد ممكن من الطلاب الراغبين في تعلم العربية في جميع أنحاء العالم؟

٢. العمـل على إنشـاء موقع تعليمي للغـة العربية؛ يضاهي المواقـع التعليمية للغـات الأجنبيـة الأخـرى بحيث يشـترك في إنشائـه نخبة مـن العلماء المتخصصين في: اللغويات التطبيقية- علوم الحاسوب – المناهج- وعلوم التربية.

٣. نشر الثقافة الحاسوبية بين المعلمين والمتعلمين، والعمل على إقناع المعلمين بتبنـي الوسائـل الحديثة، والاستفـادة من منتجات الثـورة التكنولوجية؛ للحـاق بالركـب الحضـاري، والنهوض بواقع اللغـة العربيـة، والارتقاء بوسائـل وطـرق تدريسها، وتَبنِّـي أنسب النظريـات التعليميـة، وأحدث الوسائل التكنولوجية في مجالي تعليم وتعلم اللغات.

المراجع

١. أحمد سالم: المواد والأجهزة التعليمية في منظومة تكنولوجيا التعليم، دار الزهراء، الرياض،٢٠٠٥م.

٢. أحمد سالم: تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

٣. أحمد سالم: وسائل وتكنولوجيا التعليم،الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

٤. أحمد العنزاوي: التعليم الإلكتروني بين الحاضر والمستقبل، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ٢٠٠٨م.

٥. أحمد جمعة أحمد، وليد خليفة، مراد عيسى:التعليم باستخدام الكمبيوتر (في ظل عالم متغير)، الإسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٦م.

٦. أكرم فتحي مصطفى:الوسائط المتعددة التفاعلية.رؤية تعليمية في التعلم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية.ط:١ مكتبة عالم الكتب، القاهرة ٢٠٠٨م.

٧. أسامة الحسيني: الشبكة الكمبيوترية العالمية، القاهرة، مكتبة ابن سينا، ١٩٩٧م.

٨. إبراهيم عبد الوكيل الفار: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين،القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

٩. إسماعيل خليل الرفاعي: فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرمجة

بالكتاب والحاسوب- دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق،١٩٩٩م.

١٠. ثائر موسى يونس: شبكات الحاسوب، لبنان، دار الراتب الجامعية ١٩٩١م.

١١. جمال بن عبد العزيز الشرهان: الكتاب الإلكتروني في المدرسة الإلكترونية،والمعلم الافتراضي، الرياض، ٢٠٠١م.الجزائر) دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٨م.

١٢. جودت سعادة، عادل السرطاوي: استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

١٣. حارث عبود: الحاسوب في التعليم، عمان، دار وائل، ٢٠٠٣م.

١٤. حسين حسن الموسى: الوسائط المتعددة في البحث العلمي، القاهر-الكويت

١٥. حمدة حسن السليطي: خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر،٢٠٠٦م.

١٦. خالد محمد فرجون: الوسائط المتعددة بين التنظير والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

١٧. خالد السعود: تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

١٨. خالد محمود أحمد:أثر العلاقات البنائية في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على التحصيل في مادة الكمبيوتر، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان،٢٠٠٠م.

١٩. دلال استيتية وعمر سرحان: تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، عمان، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م.

٢٠. رائدة خليل: تكنولوجيا التعليم، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ، ٢٠٠٥م.

٢١. ربحي عليان ومحمد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ٢٠٠٤م..

٢٢. زينب محمد أمين:إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم،المنيا دار الهدى للنشر والتوزيع،٢٠٠٠م.

٢٣. سعيد إسماعيل علي وهناء عودة خضري أحمد: الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٢٤. سيد محمد مرعي: الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٩م.

٢٥. صالح الضبيان: منظومة الوسائط المتعددة في التعليم الرسمس، تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، تحرير مصطفى عبد السميع، القاهرة، دار الكتاب للنشر، ١٩٩٩م.

٢٦. طوني بيتس: التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: ترجمة وليد شحاتة، الرياض، الطبعة العربية الأولى، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، ٢٠٠٧م.

٢٧. عبد اللطيف الجزار: مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠م.

٢٨. عبد الله الموسى وأحمد المبارك: التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات، ٢٠٠٥م.

٢٩. عبد الحميد بسيوني: تاريخ ومستقبل الكمبيوتر،ابن سينا،القاهرة،٢٠٠١م.

٣٠. عبد الله الموسى: التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده،عوائقه،ورقة مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل ،جامعة الملك سعود، ١٤٢٣هـ.

٣١. غريب زاهر إسماعيل: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة ،عالم الكتب، ٢٠٠١م.

٣٢. كمال زيتون: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢م.

٣٣. محمد الجابري، ومنتصر عبد الله، وعبد الحميد منيزل: الحاسوب في التعليم، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريد، ٢٠٠٨م.

٣٤. محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة دار الفكر العربي الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.

٣٥. محمد عطية خميس: مستويات قراءة الصور لدى الأطفال من ٤-١٠ سنوات والعوامل المؤثرة فيها، مجلة تكنولوجيا التعليم، ع(٢)، مج (٣) كلية البنات،جامعة عين شمس، ١٩٩٣م.

٣٦. محمود إسماعيل صيني: المعينات البصرية في تعليم اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٤م.

٣٧. مصطفي دعمس: تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعلم، عمان، دار غيداء، الأردن، ٢٠٠٩م.

٣٨. ميساء أبو شنب: تكنولوجيا تعلم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الآداب والتربية والاكاديمية العربية المفتوحة،الدانمارك،٢٠٠٧م.

٣٩. فايز الشهري: التعليم الالكتروني، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢م.

٤٠. محمد محمود زين الدين: كفايات التعليم الإلكتروني، جدة،، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع،٢٠٠٧م.

٤١. محمود محمود عفيفي: التطورات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات، القاهرة، مطابع الطوبجي، ١٩٩٧م.

٤٢. محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢م.

٤٣. محمد عبد الحميد عمار ونجوان حامد القباني: التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الجامعة الجديدة،٢٠٠١م.

٤٤. مصطفى عبد السميع محمد: تكنولوجيا التعليم، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ط،١٩٩٩م.

٤٥. مصطفى عبد السميع محمد: تكنولوجيا التعليم، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، القاهرة ٢٠٠٤م.

٤٦. هيفاء بنت فهد المبيريك: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ورقة عمل ممقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣،جامعة الملك سعود ١٤٣٢هـ.

٤٧. هيفاء رضا: بيئة مدرسة المستقبل نظرة مستقبلية نحو استراتيجية ومؤسسية لمفهوم التعاون. ورقة مقدمة إلى جامعة الملك سعود في ندوة مدارس المستقبل، ٢٠٠٢م.

٤٨. يوسف قطامي، نايف قطامي، ماجد أبو جابر: أساسيات في تصميم التدريس، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ٢٠٠١م.

المصادر الأجنبية

1. Graham، Neill، (1989): The Mind Tool:Computer&Their Impact on Society. West publishing company، Minnesota

2. Greenbelt، C.S.، (1975): Teaching with Simulation Games: A Review of Claims and Evidence. In C. S. Greenbelt and R.D Duke (Ed) Gaming Simulation، New York، Widely

3. Porter، John، (1975): Equality and Education، Integrated Education.

4. Taylor، (1980) The Computer in The School: Tutor. Tool، Tutee. Teachers College press، Columbia University، New york.

اللغة العربية وتعليمها عن بعد، تجارب وتحديات: جامعة ديكن أنموذجا

د. عبد الحكيم قاسم (*)

(*) أستاذ مشارك بكلية الآداب والتربية : جامعة ديكن - أستراليا .

ملخص الدراسة

يعرض هذا الفصل خلاصة تجربة جامعة ديكن الأسترالية في ملبورن، في تعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة عن بعد (الكترونيا) عبر الشابكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من استراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، باستخدام أحدث تقنيات الوسائط المسموعة والمرئية.

تعتبر جامعة ديكن الأسترالية الجامعة الوحيدة في أستراليا التي بدأت بتعليم العربية عن بعد وعبر الشابكة منذ سنتين فقط نظرا لزيادة الإقبال على تعلم العربية في مختلف الولايات الأسترالية؛ ومن أجل تحقيق هذا الهدف كان لا بد لنا من تصميم منهج يرتكز على أساس المخرجات، ويتبنى وجهة النظر القائلة: "إن التقنية، باعتبارها ركيزة من ركائز تصميم المنهج؛ يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداةً للتعلم، والآخر مدرساً؛ لتصبح أدوات التعليم متاحة بشكل أكبر للمتعلمين، زماناً ومكاناً؛ ولتحقيق هذا الهدف قمنا بوضع إستراتيجية لتوفير جميع عناصر النجاح لهذه التجربة الجديدة في تعليم وتعلّم العربية عن بعد. هذه الإستراتيجية تمثلت بتصميم وتطوير برنامج تفاعلي متكامل من خلال شبكة الإنترنت والذي بدأنا به في عام ٢٠٠٦ واستغرقت عملية إعداده وإنتاجه أكثر من ستة أعوام، حيث قمنا بإنتاج كم هائل من المواد التدريسية المبتكرة والمتطورة من خلال ربط النصوص المكتوبة بالمسموعة، وكذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة الدراسية واللغوية المتنوعة، وتصميم نظام تقييم متطور يقدم تغذية راجعة فورية للطالب.

قبل الشروع بتعليم العربية عن بعد في عام ٢٠١٣ قمنا بإجراء دراسة تحليلية على الطلاب المنتظمين (On-campus) بهدف تقييم مدى نجاح، وفاعلية

استعمـال المـوارد الإلكترونيـة المنتجة، في تحقيـق الأهداف التعليميـة المرجوة من المنهـج الدراسي. وقـد أشار تحليل البيانـات إلى أن الطلاب الذيـن يتعلمون اللغة العربيـة بأسلوب التعليم المدمـج يستمتعون بتعلم العربية بهـذا الأسلوب، ويجدون بيئـة التعليم والتعلم عبر الشابكة بيئةً سـارةً، كما أنها تمثل جزءاً مكملاً لنظامهم الدراسي، الذي يساعد المتعلمين المستقلين، على تطوير أنفسهم، وفق ما يختارونه، من زمان، ومكان، وفي بيئة مرنة آمنة (قاسم ٢٠١٤).

إضافة إلى تطويـر بيئة إلكترونية متكاملة للغة العربية في جامعة ديكن كان لا بـد لنا أيضا من توفـير غرف صفيّة افتراضية، من خلال برنامـج إدارة التعليم – Desire 2 Learn– المستخدم في جامعة ديكن، والذي يوفر أيضا منتديات للنقاش بـين الطـلاب أنفسهم والطـلاب والأساتـذة. تكمن أهميـة هذه الغـرف الصفية الافتراضية في كونها تسمـح للأستاذ الالتقاء بطلابه، بشكل منتظم ، بغض النظر عـن أماكـن تواجدهم، ومناقشـة أي درس أو موضوع بشـكل لا يختلف عن الصف التقليدي أو المنتظم.

علـى الرغم من حداثة تجربة تعليم العربية عن بعد، إلا أن الملاحظات الأولية حـول هذه التجربة تشير إلى أن تعلم العربية عن بعد أمر ممكن إذا ما توافرت لها عناصـر النجاح، كمـا أن أداء الطلبة في هذا النوع من التعلـم كان أفضل من أداء أقرانهم في التعلم المنتظم.

المقدمة

لقد ازداد الاهتمام على المستوى العالمي بشكل عام وفي العالم الغربي بشكل خاص بمسألة تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، أو كلغة أجنبية وخاصة في أعقاب أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، حيث أصبح تعلّم اللغة العربية وسيلة بالِغة الأهمية للتعرّف على ثقافة المجتمعات العربية والإسلامية وفهم طبيعة تفكير الناس فيها؛ علاوة على الأهمية الجغرافية والسياسية والتاريخية للوطن العربي. إضافة إلى ذلك فإن العديد من الطلاب يقبلون على دراسة اللغة العربية للتأهّل لعدد من الوظائف الحكومية المختلفة. فهناك من يدرُسون اللغة العربية لأنهم مِهَنيون ومتخصِّصون وخُبراء يعملون في إدارات حكومية تتعامل مع الدول العربية، ومنهم دبلوماسيون و عسكريون ، ومحامون، وأطباء، وخبراء في مجالات عديدة؛ مثل العاملين في شركات النفط الأجنبية العاملة في الوطن العربي، كما أن هناك طلاباً جامعيين تتعلّق دراساتهم الأكاديمية بالعالمين العربي والإسلامي ويحتاجون لدراسة اللغة العربية لأغراض البحث العلمي والأكاديمي، أما النوع الأخير من دارِسي اللغة العربية في أستراليا، فهم طلاب من أصول عربية يرغَبون في العودة إلى جذورهم، والتعرف إلى ثقافتهم العربية الأصلية، وليبقوا على تواصل دائم مع وطنهم الأم .

نبذة عن وضع اللغة العربية في القارة الأسترالية

تعتبر الحكومة الفديرالية الأسترالية اللغة العربية من اللغات المهمة استراتيجيا لمستقبل أستراليا وذلك لسببين: الأول يرجع لحجم الجالية العربية في أستراليا، حيث يصل عدد المواطنين الأستراليين المنحدرين من أصول عربية إلى أكثر من ٤٠٠،٠٠٠، مواطن، حيث تعتبر اللغة العربية من أكثر اللغات استخداما بعد الإنجليزية في ولاية" نيو ساوث ويلز". أما السبب الثاني فيرتبط بعلاقات أسترالية التجارية مع العالم العربي بشكل عام ومع دول مجلس التعاون الخليجي بشكل خاص، حيث تجاوز حجم التبادل التجاري بين أستراليا والعالم العربي ١٣

مليــار دولار حســب إحصائيــات عــام ٢٠١١ (Australian Bureau of Statistics 1999). أضـف إلى ذلك أن هناك أكثر من ٢٢،٠٠٠ طالب عربي وافد يدرسون في الجامعــات الأسترالية، غالبيتهم من مواطنــي دول مجلس التعاون الخليجي بشكل عام و المملكة العربية السعودية تحديداً.

بالرغم مما تقدم نجد أن اللغة العربية حاليا تدرّس فقط في خمس جامعات؛ علمــا بأن عدد الجامعــات الأسترالية يصل إلى تسعٍ وثلاثــين جامعة. تُدرس اللغة العربية حاليا في الجامعة الوطنية في العاصمة الأسترالية "كانبيرا" وجامعتي: "نيو ســاوث ويلز وغرب سيدني" في ولاية نيو ســاوث ويلز وجامعتي "ديكن" وملبورن في ولاية فيكتوريا. وجميع هذه الجامعات تدرس العربية من خلال الأسلوب التقليدي أو المنتظــم، مما يعني عدم قدرة الكثير من المهتمين بتعلم العربية والذين يسكنون في أماكن نائية أو في الولايات الأخرى على تعلمها نظرا لعدم وجود جامعات أو معاهد في تلــك الولايــات تدرس اللغة العربيــة. انطلاقا من هذه الحاجــة بدأنا في جامعة ديكن منذ سنة ٢٠٠٦ في وضع استراتيجية طويلة الأجل من أجل توفير فرص تعليم العربية عن بُعد لك لمن يرغب بغض النظر عن أماكن تواجدهم.

برنامج اللغة العربية في جامعة ديكن

يعــود تاريــخ تأسيس برنامج اللغــة العربية في جامعة ديكــن لعام ١٩٨٩، حين قامت الجامعة وبالتعاون مع غرفة التجارة والصناعة العربية الأسترالية في ملبورن بتقديم أول تخصص مزدوج يجمع بين اللغة العربية والاقتصاد والتجارة. تلى ذلك في عام ١٩٩١ تقديم برنامج الترجمة على مستويات الدبلوم والليسانس والدراسات العليا (الماجستــير والدكتوراه). وقد تميز هذا البرنامج منذ تأسيسه بتركيزه على الكفاءة التواصلية للغة وحاجة الطالب للتواصل باللغة العربية.

يعتــبر برنامج جامعة ديكن لتعليم العربية كلغــة إضافية من البرامج المتميزة والناجحة في أستراليا حيث حصل على جائزتين رفيعتين من مجلس التعليم والتعلّم

الأسترالي في عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩م لتقديمه طريقة مبتكرة لتعليم العربية الفصيحة المعاصرة الكترونيا، عبر الشابكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من استراتيجيات تفاعلية، متطورة، بمساعدة الوسائط المسموعة والمرئية، وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج. ومما يميز برنامج اللغة العربية في جامعة ديكن عن بقية برامج اللغة العربية في الجامعات الأخرى أيضا هو أن أكثر من ٨٥٪ من الطلابِ الذين يدرسون العربية هم من أصولٍ ليست عربية وأن أقل من ١٥٪ من الدارسين هم من ذوي الأصول العربية. والكل منهم يجمع في دراسته بين تخصصين من التخصصات آنفة الذكر: بحيث تكون اللغة العربية إحداها: العلاقات الدولية أو الدراسات الدولية، أو الاقتصاد والتجارة، أو التربية والتعليم. ومن أهم التطورات التي طرأت على برنامج اللغة العربية في ديكن في عام ٢٠١٣م هو تقديم اللغة العربية في الحرم الريفي للجامعة في مدينة "جيلونغ" والذي يبعد حوالي ١٢٠ كيلومتر عن " ملبورن". إضافة إلى ذلك فالتطور الأهم والأبرز هو تقديم برنامج اللغة العربية عن بعد لأي طالب يرغب في دراسة العربية في أي مدينة أو ولاية أسترالية.

تصميم وتطوير البيئة الالكترونية لموارد اللغة العربية

لقد أثبتت كثير من الدراسات بأن التعليم الالكتروني يمكن أن يكون أداة فاعلة ومفيدة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. كما أشارت الدراسات أيضا إلى أن تصميم وتطوير موارد لغوية الكترونيا يقدم للطالب فرصا لتنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية من جانب، ويوفر بيئة تعليمة تواصلية أصيلة خارج قاعة الصف من جانب آخر (Neri, Cucchiarinim Strike and Bores ،٢٠٠٢; Egbert ٢٠٠٣; Liu ٢٠١١) مما يؤدي إلى زيادة المدخلات اللغوية الاستيعابية (Krashen ١٩٨٣، Cook ١٩٩٦، Peregoy and Byles ٢٠٠١، Neri ٢٠٠١، Kearsley ٢٠٠٠، Cook ١٩٩٦) كما أن التعليم الالكتروني يتيح للطالب الفرصة كي يتعلم وفقا لقدراته الشخصية.

من أجل توفير فرصة تعلم العربية الكترونيا في جميع أنحاء القارة الأسترالية؛ كان لا بد من تطويع منظومة الحاسوب والتكنولوجيا المعاصرة من شابكة، وبرامج إدارة التعلم المتوافرة في الجامعة كأحد سبل العملية التعليمية؛ وذلك باللجوء إلى

طريقـة مبتكرة لتعليم اللغـة العربية الفصيحـة، عبر الشابكة؛ وذلـك باستخدام سلسلة من استراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، بمساعدة الوسائط المسموعة والمرئية. ففي عالم العولمة وفي ظل التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات (ICT) الذي شجع علـى التعلم الالكتروني، أصبح التواصل بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم يتم في أي زمـان ومكان عـن طريق استخدام وسائـل التواصل المختلفـة، وهذه المسألة تشجـع الطلاب على التفاعـل والمشاركة في عملية التعليم والتعلـم. أضف إلى هذا كلـه، فإن الشابكـة تعتبر وسيلة تعليميـة حديثة في تعليم اللغـات؛ كونها تساهم في خلـق بيئـة تعليمية جيـدة تساعد في جعـل التعليم والتعلـم أكثر متعـة، وتفعّل دور الطلبة في عملية التعليم الذاتي. كما أنها تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وتتيـح الفرصـة لكافة الطلاب للمشاركة في عملية التعلم حيـث إنها تساعد الطلبة الخجولين والذين قد يشعرون بالحرج من ارتكاب الأخطاء أمام زملائهم الآخرين في قاعـة الدرس ممـا قد يتسبب في مواقف سلبية تتمثل في عدم المشاركة في التعلم (Blanka ٢٠٠٨، Dziuban, Hartman, Juge, Moska and Sorg ٢٠٠٦; Castaneda ٢٠٠٨) . فاستخدام الانترنت يزيل هذا العبء النفسي بإتاحة فرص التعلم الذاتـي المستقل. فالطالب يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية، كما يمكنه تخطي المـواد السهلـة أو التي لا يحتاج اليها توفيرا للوقت، كمـا أنه يعطي الفرصة للمتعلم كـي يتعلم وفقا لقدراته مهما كانت درجة استيعابه للغة، ومدى اكتسابه وقربه منها أو بعده عنها. وهنا يدخل الحاسوب معاونا ومساعدا للتمكن من تنمية اللغة العربية ومهاراتها المختلفة لدى الطالب، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى تحسين نوعية العلم، ورفـع الأداء عند المتعلم. أضف إلى مـا تقدم أن استخدام الشابكة في تعليم اللغات الأجنبيـة بشكل عـام والعربية بشكل خاصـ في أستراليا ساعـد على تخطي جميع العقبـات الجغرافيـة التي تحول دون تعلم اللغة العربية ليتجـاوز حدود الولايات بل والدول أيضا.

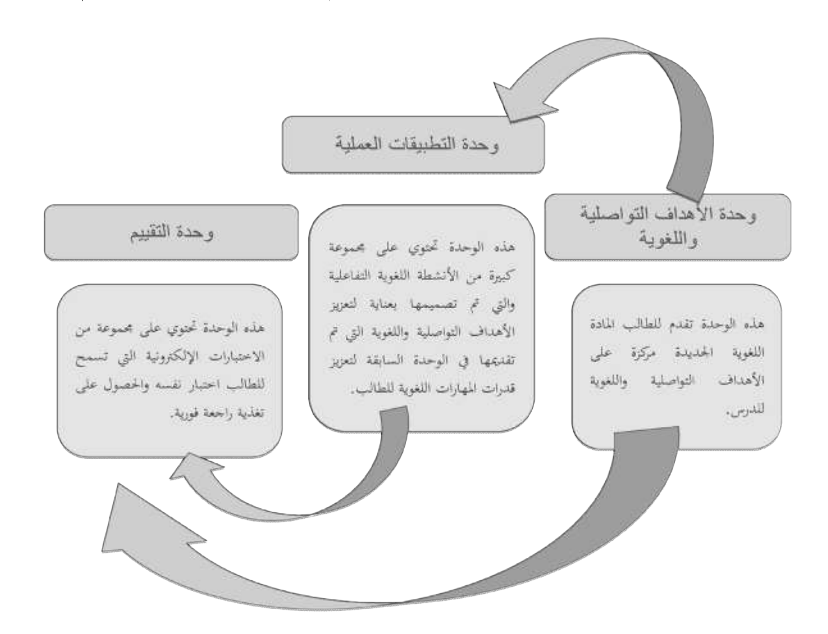
ولكـي نوفر عناصر النجاح لهذه التجربة الجديـدة في تعليم العربية عن بعد كان لا بـد من استثمار الحاسوب والشابكة وبرنامج إدارة التعليم Desire 2 Learn لإيجاد بيئة تعلم متكاملة تتوفر فيها العناصر الرئيسة التالية:

- المحتوى ويتضمن المادة اللغوية بمختلف صورها، والتطبيقات أو التدريبات، والاختبارات.
- نظام التقديم ويشمل واجهة التفاعل وهي عبارة عن برنامج إدارة التعليم المستخدم في جامعة ديكن Desire 2 Learn وأدوات الإنترنت المستخدمة فيه، من بريد الكتروني، وغرف للحوار والمحادثة وغيرها.
- البنية المعلوماتية الأساسية والتي تشمل أجهزة الحاسوب ونظم التشغيل ونظم الشبكات ونظام التوصيل بالشابكة.

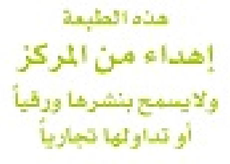
لهذا؛ فقد بدأنا في سنة ٢٠٠٦ بتصميم وتطوير موارد لغوية تفاعلية مستوحاة من منهاج أهلا وسهلا المستخدم في الجامعة ومكملة له (Alosh ٢٠٠٨; Alosh ٢٠١٠) من خلال الشابكة وباستخدام نظام إدارة التعليم المستخدم في جامعة ديكن (Desire 2 Learn). وقد اعتمدنا في تصميم هذه الموارد على طريقة مرتكزة على أساس المخرجات، ومؤمنة بأن التقنية يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداةً للتعلم، والآخر مدرساً. فالتقنية هنا تعتبر مظهراً من مظاهر تصميم المنهج؛ أي أن نقطة الانطلاق ستكون تحليل الحاجات، والمنهج الذي ينتج عنه، وليست التقنية المستخدمة ذاتها، بحيث لا تكون هذه الموارد الالكترونية بديلا للمعلم وإنما مكملة لدوره. فهذه الموارد تنمي مهارات الطلاب في استخدام اللغة العربية من خلال مجموعة من الدروس والأنشطة التي تتضمن نصوصا تفاعلية تربط بين النص والصوت والصورة، والتي بدورها تساعد في تبسيط المفاهيم المجردة وإثرائها كما تتضمن كما هائلا من الأنشطة والتدريبات التطبيقية والاختبارات الذاتية التي تساعد الطالب على تطبيق وتوظيف ما تعلم من أهداف لغوية وتواصلية. إضافة إلى تمرينات التقييم التي تساعد الطالب على اختبار ما تعلم من مهارات لغوية.

لقد تم، ما بين سنة ٢٠٠٦ و ٢٠١١ ، إنتاج موادَّ تدريسية مبتكرة،/فيما بين عامي ٢٠٠٦ و٢٠١١ أُنتجت مواد ومتطورة على محورين: لغوي ووظيفي أو تواصلي؛ تغطي جميع المستويات من المستوى المبتدئ وحتى المتقدم وذلك بهدف تعزيز التفاعل؛ من خلال ربط النصوص المكتوبة بالمسموعة، فالمتعلم بحاجة لربط صورة

الكلمـات المكتوبة بمعانيها وبلفظها الصحيح كي يستطيع استيعاب ما يقرأ أو يسمع مـن خلال شاشة الحاسـوب، ويستطيع أيضـا أن يعبر عن أفـكاره بشكل صحيح. وكذلك من خلال تقديم سلسلة من التمارين المناسبة، والفعاليات اللغوية الحقيقية التـي تسمح للطالب أينمـا كان، وفي أي وقت يشاء أن يمارس اللغة ويطبق الأهداف التواصلية واللغوية لكل وحدة دراسية والقيام بعملية التقييم الذاتي والحصول على التغذيـة الراجعة الفورية عن أدائه. هذا وقد تم وضع جميع هذه الموارد في تصميم بسيـط وفعال يتألف من ثلاث وحدات تعليمية: وحدة الأهداف التواصلية واللغوية، ووحدة التطبيقات العملية والممارسة ووحدة التقييم، كما هو مبين في الرسم أدناه.



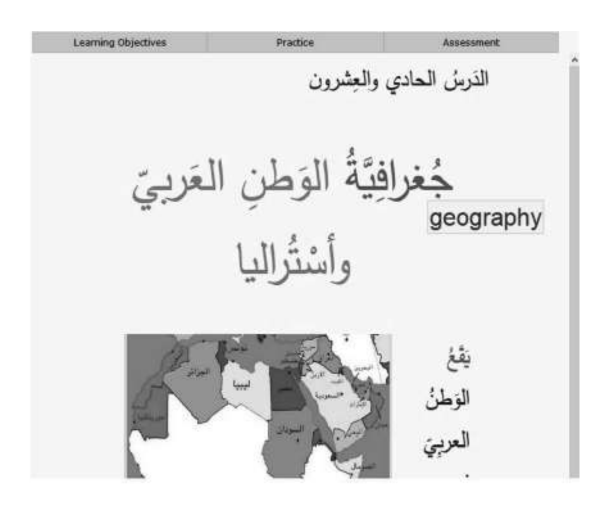
تحتوي وحدة الأهداف التواصلية واللغوية على عرض مفصل ودقيق للأهداف التواصليـة واللغوية للدرس أو المادة اللغوية الجديدة التي يتـم تقديمها من خلال برنامج العروض (Power Point Presentation) بطريقة شيقة باستخدام الصور والألـوان. كما أنها أيضا تقـدم النصوص أو الحوارات بطريقـة تفاعلية مصحوبة



بالصور ومجموعة من المؤثرات الصوتية التي تساعد في تبسيط المفاهيم المجردة وإثرائها، وتسمح للطالب بالاستماع الى النص أو الحوار من خلال النقر على الجملة. أما المعجم اللغوي فهو أيضا مقدم للطالب بطريقة تفاعلية من خلال ربط المفردات المكتوبة بالصور والصوت وذلك باستخدام أحدث التقنيات المتوافرة كما هو مبين في الصور أدناه:



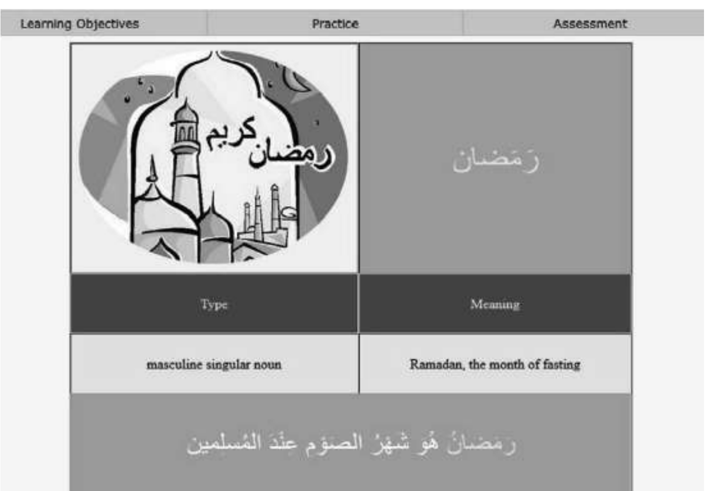
توضح هذه الصورة مقطعا من نص تفاعلي لطلبة المستوى المبتدئ. الكلمات التي تظهر باللون البنفسجي هي كلمات جديدة، وبمجرد ملامسة الفأرة للكلمة يظهر المعنى بالإنجليزية، وبمجرد النقر على الجملة أو النص يستطيع الطالب أثناء محاولته قراءة النص أن يستمع للتسجيل الصوتي لها، مما يعزز مهارات القراءة والفهم والاستيعاب في آن واحد.





توضح الصورتان أعلاه مقطعا من نص تفاعلي لطلبة المستوى المتوسط. المقطع الأول يظهر كيف أنه بمجرد ملامسة الفأرة للكلمة الجديدة في النص يظهر المعنى في الإنجليزية بينما يمكن للطالب أيضا أن يستمع لكيفية لفظ الكلمة. أما الصورة الثانية فتبين كيف أنه بمجر وضع الفأرة على جملة معينة في النص، يتغيّر لون الجملة إلى الأزرق ويبدأ الطالب بالاستماع الفوري لتسجيل الجملة.





الصورتان أعلاه لكلمتين من المعجم اللغوي الخاص بطلبة المستوى المبتدئ يظهر فيهما: الكلمة ومعناها ونوعها ومثال يوضح كيفية استخدامها بطريقة تفاعلية تسمح للطالب بمجرد وضع الفأرة في أي مكان؛ سواء على الصورة أو الكلمة أو جمعها أو المثال، بالاستماع للتسجيل الصوتي لها.

Learning Objectives	Practice	Assessment

اِنْتَخَبَ

Type	Meaning	Verbal Noun	Verb in present
past verb	he elected	اِنْتِخاب	يَنْتَخِبُ

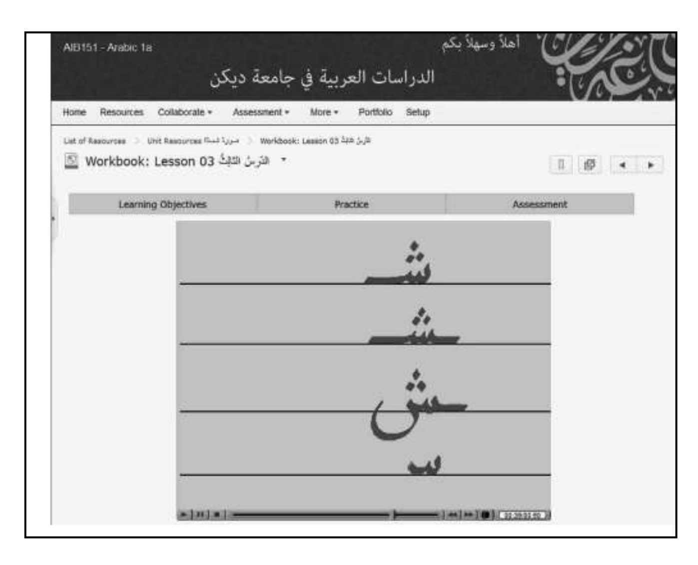
اِنتَخَبَ الفَرَنْسِيون رَئيساً لِلْجُمهورِيَّة

تَصْرِيفاتُ الفِعْل

أنا	اِنتَخَبْتُ
نَحْنُ	اِنتَخَبْنا
أَنْتَ	اِنتَخَبْتَ
أَنْتِ	اِنتَخَبْتِ
أَنْتُما	اِنتَخَبْتُما
أَنْتُم	اِنتَخَبْتُم
أَنْتُنَّ	اِنتَخَبْتُنَّ
هُوَ	اِنتَخَبَ
هِيَ	اِنتَخَبَتْ
هُما (male)	اِنتَخَبا
هُما (female)	اِنتَخَبَتا
هُمْ	اِنتَخَبوا
هُنَّ	اِنتَخَبْنَ



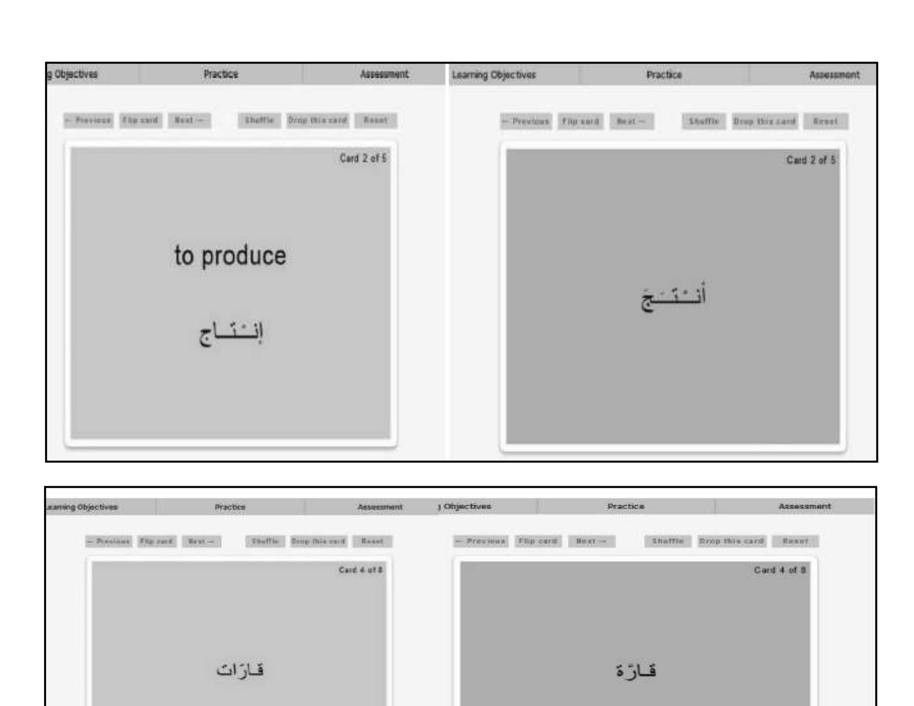
الصورتان أعلاه لكلمتين من معجم المستوى المتوسط (أعلى) والمتقدم (أدنى) يظهر فيهما: الكلمة والمعنى ونوعها ومصدرها وتصريفها كما في كلمة "انتخب". ومثال يوضح كيفية استخدامها بطريقة تفاعلية تسمح للطالب بمجرد وضع الفأرة على أي جزء، سواء على الصورة، أو الكلمة، أو جمعها، أو مصدرها، أو المثال بالاستماع للتسجيل الصوتي لها.



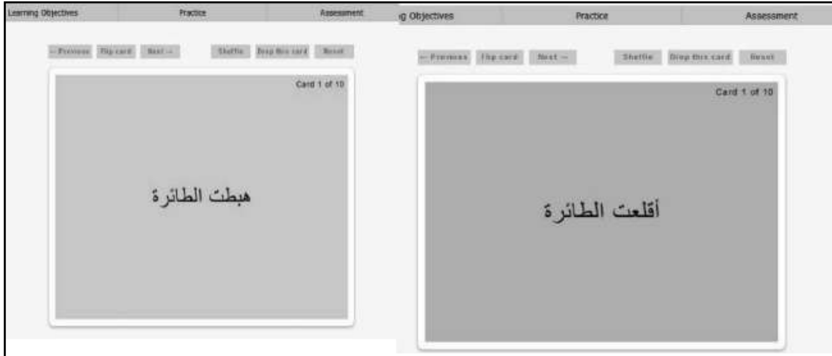


الصورتان أعلاه تقدمان لطالب المستوى المبتدئ عرضا توضيحيا لكيفية كتابة حرف الشين بطريقة تفاعلية تمكن الطالب من مشاهدة حركة كتابة الحرف والاستماع إلى كيفية نطق الحرف في آن واحد، كما في الصورة الأولى. أما الصورة الثانية فتوضح للطالب وبطريقة تفاعلية كيفية كتابة هذا الحرف من خلال أمثلة حقيقية في مواقع مختلفة من الكلام.

أمـا وحـدة الممارسـة و التطبيقات العملية؛ فهـي تحتوي علـى سلسلة كبيرة ومتنوعة من التسجيلات المسموعة والمرئية، ومن التمارين، والبطاقات الإلكترونية، والفعاليـات اللغويـة الحقيقيـة المناسبة، والتـي تم تصميمها بعنايـة لتعزيز ما تم تقديمه من أهـداف تواصلية ولغوية في وحدة الأهداف وتسمح للطالب بالحصول علـى التغذية الراجعـة الفورية، وبالتالي تعطـي الطالب الفرصـة لتقويم اخطاءه بعيدا عن الشعور بالخجل أمام أقرانه الطلاب (Cleborne, 2005; Means ٢٠١٠; Grant & Courtoreille ٢٠٠٧). فيما يلي بعض النماذج لهذه البطاقات:



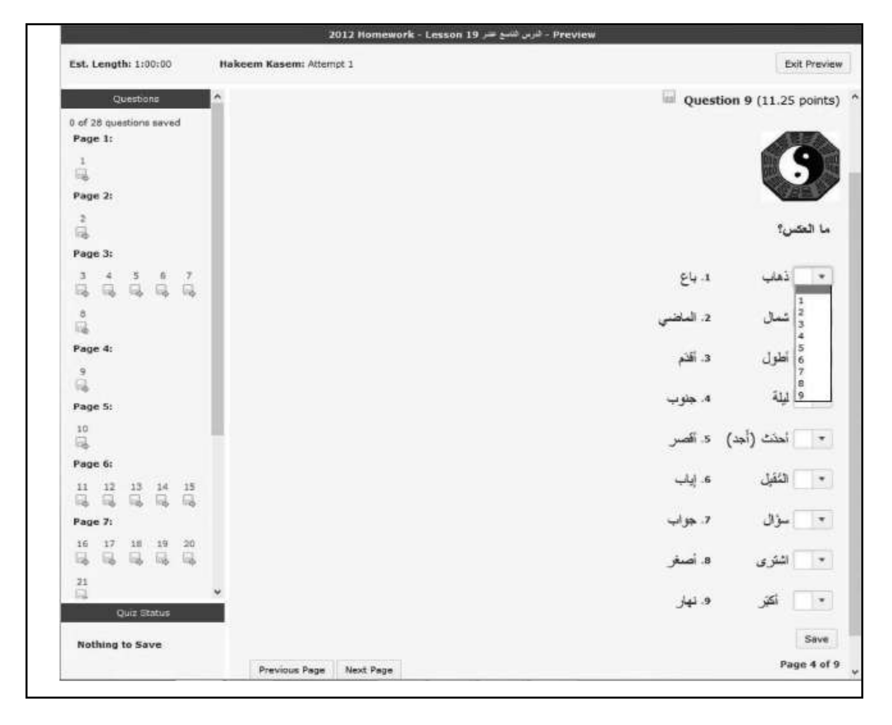


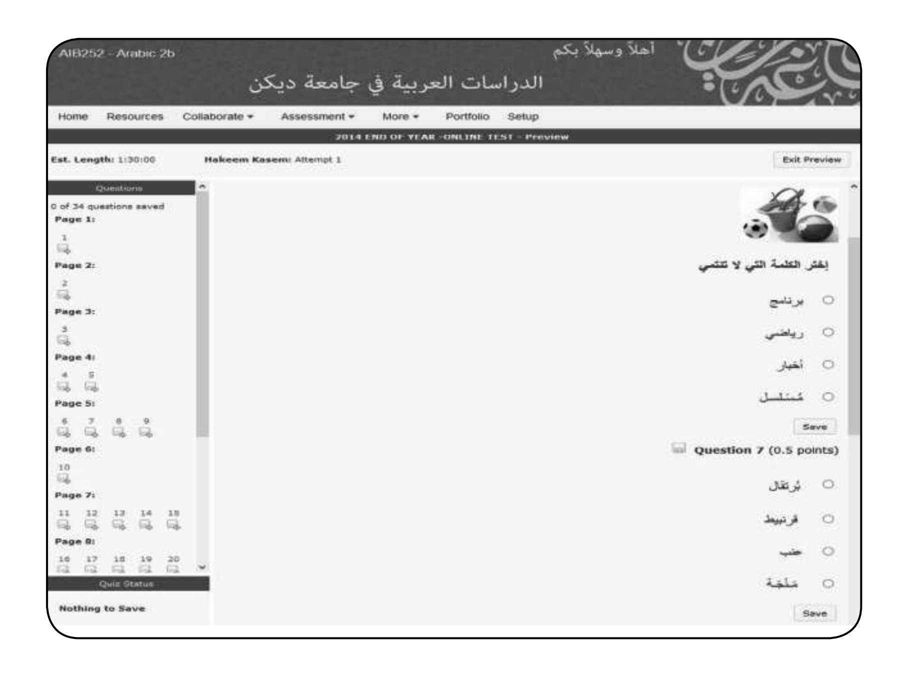


الصور أعلاه لبطاقات الكترونية لأمثلة لبعض أنواع الأنشطة اللغوية المتنوعة التي يجدها الطالب في وحدة التطبيقات اللغوية والممارسة. ويظهر فيها إلى اليمين الوجه الأول للبطاقة والإجابة على الوجه الخلفي للبطاقة.

أما الوحدة الثالثة، وحدة التقييم، فيجد الطالب فيها نوعين من أنشطة التقييم: النوع الأول يركز على اللغة من تراكيب لغوية وقواعد وغيرها والثاني يركز على فهم المسموع وفهم المقروء؛ حيث يتم فتح وحدة التقييم فقط عندما ينتهي الطالب من دراسة وحدة الأهداف التواصلية واللغوية ووحدة التطبيقات العملية وذلك لفترة زمنية محدودة غالبا لا تتجاوز الأسبوع.


2012 Homework - Lesson 19 الدرس التاسع عشر - Preview
Est. Length: 1:00:00
Hakeem Kasem: Attempt 1
Exit Preview
Questions
0 of 28 questions saved
Page 1:
Page 2:
Page 3:
Page 4:
Page 5:
Page 6:
Page 7:
Quiz Status
Nothing to Save
وافق بين الصورة والكلمة
1. تمثال
2. وراء
3. بريد
4. هرم
5. حيوان
6. مسجد
7. ميناء


2012 Homework - Lesson 19 الدرس التاسع عشر - Preview
Est. Length: 1:00:00
Hakeem Kasem: Attempt 1
Exit Preview
Questions
0 of 28 questions saved
Page 1:
Page 2:
Page 3:
Page 4:
Page 5:
Page 6:
Page 7:
Quiz Status
Nothing to Save
Question 9 (11.25 points)
ما العكس؟
ذهاب
1. باع
شمال
2. الماضي
أطول
3. أقدم
ليلة
4. جنوب
أحدث (أجد)
5. أقصر
الثقيل
6. إياب
سؤال
7. جواب
اشترى
8. أصغر
أكثر
9. نهار
Save
Page 4 of 9
Previous Page
Next Page


AIB252 - Arabic 2b
أهلاً وسهلاً بكم
الدراسات العربية في جامعة ديكن
Home Resources Collaborate Assessment More Portfolio Setup
2014 END OF YEAR -ONLINE TEST - Preview
Est. Length: 1:30:00
Hakeem Kasem: Attempt 1
Exit Preview
Questions
0 of 34 questions saved
إختر الكلمة التي لا تنتمي
برنامج
رياضي
أخبار
مُسلسل
Save
Question 7 (0.5 points)
بُرتقال
فراولة
عنب
مَلْحَة
Save
Quiz Status
Nothing to Save


AIB252 - Arabic 2b
أهلاً وسهلاً بكم
الدراسات العربية في جامعة ديكن
Home Resources Collaborate Assessment More Portfolio Setup
2014 END OF YEAR -ONLINE TEST - Preview
Est. Length: 1:30:00
Hakeem Kasem: Attempt 1
Exit Preview
Questions
0 of 34 questions saved
Question 26 (1.5 points)
قطعة الاستماع
استمع إلى القطعة ثُمَّ اختر الجواب الصحيح لكل سؤال
Listen to the passage then select the correct answer
ماذا سأل وسام سلمى أولاً؟
هل تُشاهدين التلفاز؟
هل عندك تلفاز في شقّتك؟
هل تلفازك جديد؟
Save





الصور أعلاه هي نماذج لبعض الأنشطة اللغوية المتنوعة التي يمكن للطالب القيام بها كجزء من الاختبار الذاتي في وحدة التطبيقات اللغوية، والممارسة العملية أو في وحدة التقييم. وتتراوح ما بين: املأ الفراغ بالكلمة المناسبة، أو ما العكس، أو وافق بين الصورة والكلمة، أو اختر الكلمة التني لا تنتمي، أو استمع واكتب الكلمة المسموعة بتفعيل لوحة المفاتيح العربية الافتراضية وغيرها من الأنشطة الأخرى.

تجربة تعليم العربية باستخدام أسلوب التعلّم المدمج في جامعة ديكن:

بعـد الانتهاء من عملية تصميم وإعـداد وإنتاج موارد تعليم وتعلم العربية عن بعـد كان لا بد من القيام بعمليـة تقيم شاملة لمدى فعالية هـذه الموارد. ولهذا قمنا بتطبيـق أسلـوب التعلم المدمج أو المتمـازج (كما يسميها بعضهـم)، فهو مزيج من عدة طرائق تجمع ما بين التقليدي والإلكتروني باستخدام أحدث تكنولوجيا التعليم المتوافـرة، والمعلـمُ مُيسّر ٌومُوجّـهٌ لتعلُّم الطّالـبِ (Oliver and Trigwell ٢٠٠٥، Bonk 2006; Sharma 2010، Sharma & Barrett 2007)).

لقـد بدأنا في عام ٢٠٠٨ بالتطبيـق التدريجي لأسلوب التعلم المدمج على طلبة السنـة الأولى (المبتدئين) وبحلول عـام ٢٠١٠ تم تطبيق أسلوب التعلم المدمج هذا على طلبة جميع المستويات: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم. ووفقا لهذا الأسلوب فعلى الطالـب حضور ٣ ساعات دراسية صفيّة وكذلك عليـه قضاء ما بين ٤ - ٦ ساعات في الأسبـوع في التعلم الذاتي من خـلال البيئة الإلكترونية للغـة العربية؛ المتوافرة في برنامـج إدارة التعليـم Desire 2 Learn. يتم التركيز في الساعات الصفية على تطوير وتعزيز مهارات الطالب الشفوية من خلال مجموعة من الأنشطة والنقاش. أمـا ساعات التعلم الذاتـي التي يقضيها الطالب خـارج الفصل فتركز على تطوير مهـارات الطالب اللغوية من قراءة وقواعد واستماع المتوافرة في الوحدات التعليمية الكترونيا.

بعـد مضي أكثر من ثلاث سنوات على تطبيق تجربة التعلم المدمج على جميع طلبـة اللغـة العربية في جامعة ديكن قمنا بعملية تقييم شاملة (قاسم ٢٠١٤) لهذه التجربة للوقوف على عدة قضايا من أهمها:

أولاً: التعـرف التعرف على وجهة نظر الطلاب فيما يتعلق بموارد اللغة العربية الالكترونية المتوافرة لهم من خلال الشابكة ودور التقنيات الحديثة في تسهيل عملية تعلم اللغة العربية كلغة إضافية

ثانياً: مدى رضا الطلاب واستمتاعهم بنموذج التعلم المدمج

ثالثاً: مدى رضا الطلاب عن تعلم اللغة العربية في جامعة ديكن بشكل عام

العينة

اعتمد الباحث في دراسته على عينة تتألف من (١٢٧) طالبا وطالبة يدرسون في المستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم. وجميعهم يدرسون اللغة العربية كتخصص أو كمادة اختيارية في كلية الآداب والتربية في جامعة ديكن في ملبورن، أستراليا. منهم (٦٨) طالبة و (٥٩) طالباً. جميعهم يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى. ١٣ طالبا فقط من العينة ينحدرون من خلفيات عربية ولديهم معرفة قليلة بلهجة عربية (اللهجة اللبنانية، أو المصرية أو الفلسطينية).

لقد أظهر تحليل البيانات المتعلق بنظرة الطلاب إلى البيئة الالكترونية للغة العربية أن الغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة (٨٨٪) عبروا عن رضاهم، حيث أشار المشاركون إلى أن البيئة الالكترونية مصصمة بشكل جيد ويسهل على الطالب تصفحها كما ذكر بعض طلبة السنة الثالثة الذين شاركوا في الدراسة حيث قال أحدهم:

" لقد وجدت البيئة الإلكترونية للغة العربية لا غنى عنها في دراستي الجامعية هذه السنة. كطالب لم يتعلم العربية من قبل. فالحروف والأصوات العربية تبدو غريبة جدا لي، أنا على يقين بأنه لولا توفر الموارد الإلكترونية للغة العربية لكان من الصعب جدا إحراز تقدم كبير في اللغة. وكناطق باللغة الإنجليزية فإن الكثير من الأصوات العربية تشكل تحديا كبيرا بالنسبة لي، وبما أن ساعات الدراسة في الجامعة محدودة، فقد ساعدتني هذه الموارد كثيرا. حيث يمكنني الذهاب إلى البيت والاستماع ثانية للمفردات التي تعلمناها، والنصوص التفاعلية وتقييم مهاراتنا اللغوية".

وقال طالب آخر من طلبة المستوى الثاني:

"لقد استمتعت كثيرا هذه السنة بدراستي للغة العربية. فقد وجدت الموارد الإلكترونية المتوافرة لهذه المادة جزءا لا يتجزأ من مواردي الدراسية. أنا متعلم مستقل ولهذا السبب فقد وجدت أن الموارد الإلكترونية هي موردي الأساسي في التعلم، حيث إنها تسمح لي بالتحضير للمحاضرات وبنفس الوقت فهي فرصة مهمة للمراجعة"

كذلك فقد أشار ٧٨،٩٪ من الطلبة إلى أن التصميم المرئي للموقع أضاف عنصرا من الجاذبية والتشويق. أما فيما يتعلق بمسألة القدرة على إيجاد المعلومة التي يبحث عنها الطالب بسهولة على الموقع فقد أشار ٨٣،٧٪ من المشاركين إلى أنه لم تواجههم أية صعوبة تذكر بهذا الشأن. ٨٦،٥٪ من المشاركين قالوا إنهم يفهمون العلاقة بين الوحدات التعليمة الثلاث التي يتألف منها تصميم البيئة الإلكتروني للغة العربية حيث قال أحد المشاركين:

"لقد وجدت وحدة الأهداف التواصلية واللغوية طريقة جيدة وفعالة لتعلم مواد المنهاج، أما وحدة التطبيقات اللغوية ووحدة التقييم فهما أفضل طريقة لي لممارسة وتطبيق اللغة واختبار معرفتي، فهي متوافرة دائما وتفي بالغرض. لقد وجدت الموارد الإلكترونية على (Cloud Deakin) جزءا لا يتجزأ من دراستي للغة العربية".

انطباع المشاركين حول أسلوب التعلم المدمج

من خلال تحليل البيانات الخاصة بهذا الجزء من الدراسة يتضح لنا أن المشاركين في الدراسة، بشكل عام، عبروا عن رضاهم الكبير عن أسلوب التعلم المدمج والتوازن ما بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية المتوافرة في البيئة الإلكترونية للبرنامج. وقد عبر عن ذلك أحد المشاركين من المستوى الثاني حين قال:

" أشعر أنني أكثر ثقة وراحة في الحديث بالعربية من الصينية، وأنا واثق من أن سبب ذلك يعود إلى التعلم المدمج الذي يمزج بين التعلم في الصف والتعلم الذاتي؛ بمساعدة موارد إلكترونية متطورة خارج الصف".

فهم يعتقدون أن الموارد الإلكترونية ذات فائدة عظيمة لهم حيث إنها متوافرة دائما للطالب أينما شاء ومتى شاء وتعتبر امتدادا لما يتعلمه في الساعات الصفية وتعززه. الغالبية العظمى من المشاركين (٩١،٣٪) وجدت أن البيئة الإلكترونية للغة العربية جزء مهم ومفيد من دراستهم. كذلك فقد وجد ٧٨،٨٪ من الطلبة المشاركين في الدراسة أن الموارد الإلكترونية تفاعلية ومحفزة لهم على الدراسة. وكذلك الحال بالنسبة للصيغة المتعلقة بالتوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية فقد وجد ٨٠،٤٪ من المشاركين أنها متوازنة ومكملة لبعضها. وعند إجابة الطلبة على الصيغة المتعلقة بالمقارنة بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية الخاصة بالتعليم الذاتي فقد أشار ٨٨٪ من الطلبة أنهم يجدون الأنشطة الصفية أكثر تفاعلية وتحفيزا من البيئة الإلكترونية، حيث علق أحد المشاركين في الدراسة قائلا:

"التمارين والأنشطة المكتوبة والتي تغطي المفردات الجديدة، والقواعد وتراكيب الجمل، والاستيعاب كانت في غاية الأهمية لنا؛ حيث يمكننا الحصول على التغذية الراجعة فورا والتعلم من أخطائنا، بدلا من الانتظار حتى نعرض أجوبتنا على الأستاذ في الأسبوع التالي. وهذه المسألة جعلت الوقت الذي أخصصه للدراسة أكثر فاعلية ومنفعة. من تجربتي الخاصة يمكنني أن أقول إنه كي تتعلم اللغة لا بد من توافر الفرص التي تسمح بالتكرار والتواصل المستمر مع اللغة. وكان من الصعب جدا تحقيق هذا لو لم يتوافر لي هذا الكم الهائل من الموارد الإلكترونية لهذه المادة". وقال آخرون:

"القدرة على التقييم الذاتي، واستخدام البطاقات الإلكترونية، وربط الأصوات بالصور من خلال الموارد الإلكترونية المتوافرة لهذه المادة ساعدتني كثيرا

في تعلم اللغة، وجعلت تعلم هذه اللغة متعة حقيقة. لقد وجدت التمارين الإلكترونية والتي يتوجب علينا تقديمها إلكترونياً كل أسبوع مفيدة للغاية"

"نظرا لتوافر الفرصة لي للاستماع إلى حوار أو نص بالعربية، ومشاهدة كيفية كتابة الحروف العربية ونطقها، والحصول على المحاضرات التفاعلية والقيام بتطبيقات عملية لما تعلمناه من خلال البيئة الإلكترونية للغة، الأمر الذي شكل موردا رائعا لكل من يتعلم العربية هذه السنة وخاصة أمثالي من الطلبة الذين ليست لديهم أية معرفة مسبقة بهذه اللغة. فهذا المورد الإلكتروني سهل عملية تعلم العربية وبكل تأكيد جعلني أكثر اهتماما وتحمسا لتعلم هذه اللغة الجميلة".

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعلمون العربية بأسلوب التعليم المدمج، وبشكل شامل، يستمتعون بدراسة العربية بهذا الأسلوب، ويجدون بيئة التعليم والتعلم عبر الشابكة بيئةً مريحة، كما أنها تمثل جزءاً مكملاً لنظامهم الدراسي، الذي يساعد المتعلمين المستقلين، على تطوير أنفسهم، وفق ما يختارونه، من زمان، ومكان، وفي بيئة مرنة وملائمة.

إن استخدام نموذج التعلم المدمج بشكل متوازن يمكن أن يكون أداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنها تعتبر وسيلة مناسبة لتقديم مواد وأنشطة لغوية دقيقة للمتعلم. فهي تتصف بالمرونة حيث يمكن للمتعلم الحصول عليها متى شاء وأينما شاء ويمكن للمتعلم أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه، كما ورد في تعليق لأحد طلبة المستوى المتقدم حيث قال"إن الموارد الإلكترونية للغة العربية هي أداة فاعلة ومهمة في دراستي في هذا الفصل الدراسي. إنها مورد متاح لي دائما في أي وقت، وأوجد لي الفرص للتفاعل مع اللغة بطريقة لايمكن الحصول عليها ببساطة من خلال قراءة الكتاب المقرر". أضف إلى ما تقدم أن تعليم وتعلم بعض الجوانب اللغوية كالقواعد وغيرها قد تستهلك كثيرا من الوقت؛ حيث يحتاج الطالب لقضاء وقت طويل في تطبيق وممارسة وإنتاج التراكيب اللغوية الجديدة. فالطالب يشعر بالثقة

أكثر حين يقوم بمثل هذه الأنشطة اللغوية خارج الصف مما يقدم حلولا فعالة لتعليم قواعد اللغة بطريقة تفاعلية (Nelsen & Carlsen ٢٠٠٣) .

كذلك لا بد لنا من الإشارة إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية تدعم فكرة التعلم الذاتي والمستقل للمتعلمين الذين بإمكانهم إدارة عملية تعلمهم في مكان ووقت من اختيارهم، الأمر الذي يسمح لهذا النوع من الطلبة أن يتعلموا وفق زمن يناسب احتياجاتهم التعليمية، ويزيد من فرص المجازفة (D"Aquilla 1999; Kears-ley 2000) والتي تعتبر مهمة في تعلم اللغات الأجنبية؛ فمن المعروف أن التعليم الإلكتروني يقلل من شعور المتعلم بالحرج من خلال توفيره لبيئة تعليمية مستقلة، حيث إن الطالب ليس بحاجة لممارسة اللغة أمام أقرانه، مما يؤدي إلى استخدام الطالب بشكل أكبر لمفردات وتراكيب لغوية جديدة. كذلك فإن هذا النوع من التعليم يقدم التغذية الراجعة الفورية للطالب بشكل شخصي، وفي جو بعيد عن الحرج الذي قد يشعر به داخل الصف.

أخيرا لا بد من الإشارة إلى أن طبيعة التعلم الإلكتروني التفاعلية والمسلية يمكن أن تكون مشجعة وتزيد من الحافز التعليمي لدى الطالب.

تعليم العربية عن بعد في جامعة ديكن:

إن النتائج الإيجابية والمشجعة التي أشارت اليها الدراسة السابقة حول أثر تطبيق التعليم المدمج في تعلُّم العربية في جامعة ديكن شكلت حافزاً كبيرا ومهما للبدء في تطبيق برنامج تعليم العربية إلكترونيا أو عن بعد ولأول مرة في أستراليا في الفصل الدراسي الأول في عام ٢٠١٣، حيث سجّل في البرنامج ٣٨ طالبا في المستوى المبتدئ، من مختلف المدن والولايات الأسترالية. ومن الجدير بالذكر أن الغالبية العظمى من المسجلين هم من كبار السن نسبيا حيث تتراوح أعمارهم بين السادسة والعشرين والثانية والسبعين. وهم ممن يعملون في الدوائر الحكومية أو في القطاع الخاص من أطباء ومحامين وأساتذة مدارس، ومنهم من لا يزال يدرس

في المراحل الجامعية الأولى. كما يجدر بالذكر أن معظم الدارسين للغة العربية عن بعد ينشدون القدرة على التكلم في مواقف المحادثة، وفهم الثقافة العربية وذلك من أجل التواصل باللغة العربية مع الناطقين بها، حتى يسهل عليهم التعامل مع المجتمع العربي أو ممارسة العمل في الشركات العربية والتعامل التجاري مع الدول العربية بشكل عام.

أدوات التعلّم عن بعد:

١. دليل الموقع الإلكتروني للموارد التعليمية:

دليل الموقع الإلكتروني للموارد التعليمية هو عبارة عن ثلاثة أفلام فيديو لا تتجاوز مدة الشريط الواحد منها خمس دقائق تتضمن معلومات عن كيفية استخدام موارد اللغة العربية الإلكترونية وكيفية الوصول اليها. فالفيلم الأول يقدم معلومات تفاعلية للمتعلم عن وحدة الأهداف اللغوية والتواصلية لكل درس. وكذلك الحال بالنسبة للفيلم الثاني والثالث واللذان يقدمان معلومات عن وحدة التطبيقات العملية والممارسة ووحدة التقييم.

٢. دليل المادة

دليل المادة هو عبارة عن وثيقة من عشرين صفحة تعتبر بمثابة خارطة الطريق لمتعلمي العربية عن بعد في جامعة ديكن. فهذه الوثيقة تحتوي على معلومات دقيقة ومفصلة عما ينبغي على الطالب القيام به أسبوعيا وعلى مدار الفصل الدراسي بالكامل، حيث يقدم الدليل معلومات كاملة عن الأهداف اللغوية والتواصلية لكل درس، كما يحدد للطالب جميع الواجبات والتدريبات الإلكترونية التي يتوجب على الطالب القيام بها وفق جدول زمني محدد. كما يقدم هذا الدليل معلومات أخرى تتعلق بأهداف المادة بشكل عام، وطريقة التقييم، والمخرجات التعليمية وغيرها من معلومات مهمة.

٢. الغرف الصفية الافتراضية

ومن أجل تعزيز فرص نجاح تجربة التعلم عن بعد كان من الضروري توفير غرف صفيّة افتراضية (virtual classrooms) من خلال برنامج (Blackboard Collaborate) ، والذي يوفر أيضا منتديات للنقاش ما بين الطلاب أنفسهم والطلاب والأساتذة. طبعا أهمية هذه الغرف الصفية الافتراضية تكمن في أنها تسمح للأستاذ الالتقاء بجميع طلبته أينما كانوا وبشكل منتظم أسبوعيا لفترة زمنية محددة، يقوم فيها بمناقشة أي درس أو موضوع بشكل طبيعي لا يختلف عن الصف التقليدي مستخدما الصوت والصورة والسبورة وغيرها من أدوات التعليم المتوافرة لأساتذة الصفوف التقليدية.

٣. دور المعلم في عملية تعليم اللغات عن بعد

هناك اعتقاد لدى بعض الباحثين بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم يلغي دور المعلم، حيث يمكن للطالب الحصول على كل ما يحتاج إليه من موارد تعليمية مباشرة دون الحاجة للمعلم (أبو شنب .). لا شك أن المعلم يلعب دورا مهما في عملية التعليم المنتظم(on-campus) وغير المنتظم (off-campus)، إلا أن المتغير الوحيد في هذين النوعين من التعليم هو دور المعلم . ففي عملية التعليم عن بعد يصبح دور المعلم موجها ومرشدا للتعليم الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون تمكن المعلم من استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم، وإلمامه بجميع أدوات ووسائل التعليم التي توفرها برامج إدارة التعليم المتوافرة في الجامعات. ففي عملية التعليم عن بعد يكون التركيز على النشاط والتعلم الذاتي المتمركز حول المتعلم، والتحول إلى الاستقلالية في التعليم.

وكما أشار براون وهينشيد (١٩٩٧) فإن دور المعلم الذي يستخدم التكنولوجيا في التعليم عن بعد، سواء كان ذلك في التعليم التقليدي، أو التعليم عن بعد يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

- دور المشجع على توليد المعرفة والإبداع
- دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية
- دور المشجع على التفاعل في عملية التعلم
- تطوير عملية التعليم الذاتي المستقل

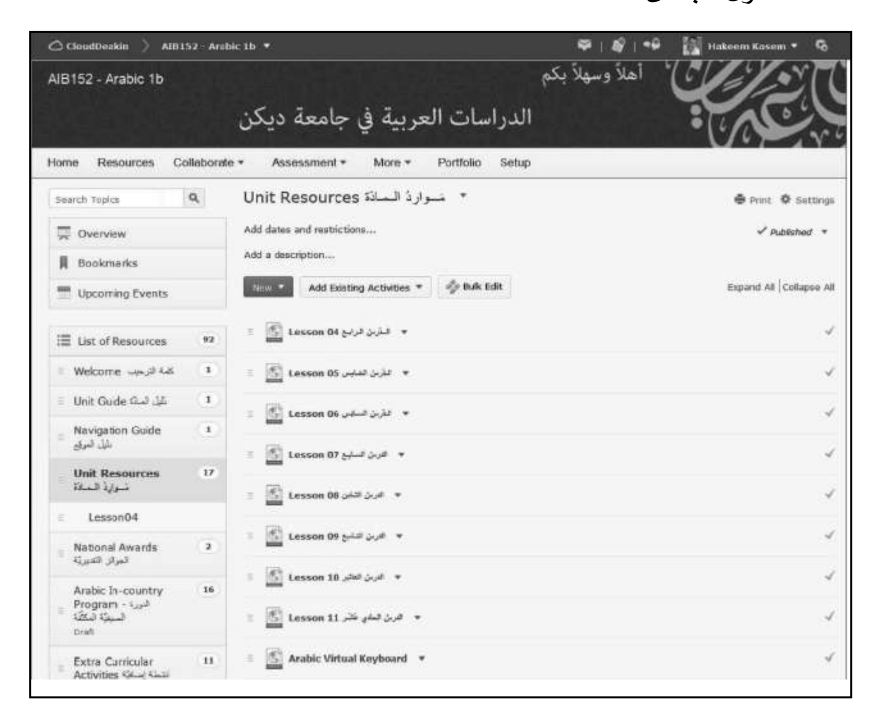
يتضح مما سبق أن دور المعلم في عملية التعليم عن بعد قد تغير من مجرد ملقن أو مصدر للمعلومات إلى موجه ومرشد، وقد ترتب على ذلك مردودات تربوية مهمه منها: التأكيد على مسألة التعليم الذاتي والمستقل، وجعل المتعلم مفكرا ومبدعا. فالطالب هنا هو محور العملية التعليمية وإن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله ورغباته وقدراته، إلا أن المعلم لا يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح في دراسته.

٤. الدعم الفني

إن عملية تقديم برامج نوعية في تعليم اللغات الأجنبية مسألة تتطلب التزاما كبيرا من المؤسسة التعليمية لتقديم الدعم اللازم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التعلم عن بعد بشكل عام وبرامج اللغات بشكل خاص. تعتبر جامعة ديكن من الجامعات الأسترالية الرائدة في مجالات الدراسة عن بعد واستخدام أحدث التقنيات الحديثة في هذا المجال. حيث توفر الجامعة لجميع طلابها وخاصة طلبة التعلّم عن بعد كل وسائل الدعم الفني، حيث يمكن للطالب الحصول على المساعدة الفنية على مدار أيام الأسبوع (بما في ذلك عطلة نهاية الأسبوع) من الساعة الثامنة صباحا وحتى الثامنة مساء، بحيث لا يترك الطالب وحده إذا ما واجهته أي مشكلة فنية. فتوفير الدعم الفني اللازم لطلبة التعلم عن بعد مسألة في غاية الأهمية حيث إن طالب التعلم عن بعد، بعكس الطالب المنتظم أو التقليدي، تقع عليه مسؤولية أكبر في إدارة عملية تعلمه والتي تعتمد بشكل كبير على التقنية.

الشروع في عملية التعلم عن بعد

يستخدم الطالب حاسوبه الخاص للدخول على موقع الجامعة (CloudDea-kin) والذي يحتوي بدوره على برنامج إدارة التعليم (Desire 2 Learn) حيث يجد الطالب جميع الموارد الإلكترونية لمادة اللغة العربية التي سجل فيها، بما في ذلك أيضا الصف الإفتراضي. الصورة أدناه تظهر جزءاً من الصفحة الرئيسة لمادة المستوى المبتدئ.



يظهر في الصورة أعلاه محتويات مادة الفصل الثاني في السنة الأولى مبتدئ. وتشمل إلى اليسار كلمة الترحيب، ودليل المادة، ودليل الموقع، وموارد المادة وغيرها من الأدوات المهمة للتعلّم عن بعد. ويظهر في الجزء الآخر من الصورة إلى اليمين محتويات موارد اللغة، وتشمل جميع الدروس التي يدرسها الطالب على مدار الفصل الدراسي الكامل.

يقـوم الطالب باختيار الدرس المناسـب، وفق الجدول الزمني المحدد في دليل المـادة. كمـا ذكرنـا سابقا، فكل درسـ يحتوي على ثـلاث وحـدات دراسية: وحدة الأهداف اللغوية ووحدة التطبيقات العملية ووحدة التقييم.

وحدة الأهداف اللغوية للدرس:

يبـدأ الطالب أولا بوحدة الأهداف اللغوية وهـي العمود الفقري للدرس، حيث ينصـح الطالـب بمراجعة المعجـم اللغوي الخاصـ بالدرس أولا، ومن ثـم الانتقال بعدها للاستماع، وقـراءة النص أو الحوار التفاعلي الخاص بالدرس. بعد الانتهاء من قراءة الدرس، والاستماع له وفهمه فهما جيدا؛ يمكن للطالب أن ينتقل لدراسة الأهـداف اللغويـة والتواصليـة للدرس؛ مـن خلال الشروحـات التفاعليـة الوافية والمصـورة باستخـدام برنامج العروضـ PPT الذي يقدم شروحـا للدرس بطريقة تفاعلية أيضا.

وحدة التطبيقات العملية والتدريب

بعـد الانتهاء مـن دراسة وفهم محتويـات وحدة الأهداف اللغويـة والتواصلية للدرس يمكن للطالب-إن أراد- أن ينتقل لدراسة محتويات هذه الوحدة من فعاليات وتدريبات وأنشطة تفاعلية، وتسجيلات صوتية، وأشرطة فيديو، وبطاقات إلكترونية مصممة خصيصا لمساعـدة الطالب على فهم الأهداف اللغوية والتواصلية للوحدة بشكل جيـد وبطريقة شيقة وفعالة. ومما يميز هذه الوحدة أنها تقدم تغذية راجعة فوريـة للمتعلّم، فيتعلم الطالب، ويخطئ في جو من الخصوصية، كما يمكنه تخطي الفعاليـات أو الأنشطـة السهلة حفاظاً على الوقت. كما تعطـي الفرصة للمتعلم كي يتعلم وفقاً لقدراته ونمط تعلمه واهتماماته، بحيث يجعل التعلم أمرا ممتعا، وتترك له الحرية في التركيز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة له.

الصفوف الإفتراضية

يجتمـع المدرّسـ مرة في الأسبوع مـع طلبته؛ من خلال الصفـوف الافتراضية ولمـدة ساعتين وفق الجـدول الزمني المحدد في دليل المادة. يدخـل كل طالب، أينما

كان سواء من بيته أو مكان عمله، إلى البيئة الإلكترونية للغة العربية من خلال موقع الجامعة CloudDeakin. ويقوم الأستاذ بتوزيع الطلاب على مجموعات عمل صغيرة، أو يبقيهم جميعا في مجموعة واحدة وفقا لمتطلبات تلك الحصة الدراسية. يمكن للمدرس أن يقدم محتويات الدرس من خلال الصوت والصورة، أو الصوت فقط، ويمكنه استخدام السبورة البيضاء، وجميع الموارد، والأدوات الصفية المتوافرة له إلكترونيا؛ من خلال برنامج Blackboard Collaborate. يتم عادة التركيز في ساعات الصفوف الافتراضية على الأنشطة والفعاليات اللغوية الخاصة بتنمية مهارات المحادثة والاستماع، نظرا لأن طلاب التعلم عن بعد يفتقرون أكثر لفرص التواصل أو الاحتكاك بالناطقين باللغة العربية من طلبة التعلم المنتظم، وكذلك الإجابة على أسئلة الطلاب واستفساراتهم.

إضافة إلى ساعات الصفوف الإفتراضية الأسبوعية المتوافرة للطالب، يمكن للطالب التواصل مع مدرسه في أي وقت شاء من خلال الإيميل، أو المنتديات، أو غرف المحادثة والنقاش؛ التي توفرها الصفوف الإفتراضية، وبرنامج إدارة التعلّم Desire 2 Learn التي تسمح له بطرح أي سؤال يتعلق بالدرس أو طلب مزيد من الإيضاحات حول مسألة معينة.

وحدة التقييم

بعد الانتهاء من دراسة وحدة الأهداف اللغوية، ووحدة التطبيقات العملية، والمشاركة الفعالة في الصفوف الافتراضية يكون الطالب مستعدا لأداء المرحلة النهائية المتعلقة بالدرس، وهي مرحلة التقييم. فوحدة التقييم الخاصة بكل درس تتألف من نوعين من التقييم الذاتي:

- فهم المقروء وفهم المسموع، وهذا الجزء يركز على تقييم مهارات الطالب في قراءة واستيعاب النصوص المكتوبة وسماع واستيعاب النصوص المسجلة.

- التراكيب اللغوية للدرس، وهذا الجزء يحتوي على مجموعة من الأسئلة المتنوعة (عادة تكون بين ٣٠-٤٠ سؤال) وتعالج جميع الأهداف اللغوية للدرس.

يتم عادة فتح وحدة التقييم الخاصة بدرس ما، في فترة زمنية محددة وفق الجدول الزمني المبين في دليل المادة، وعادة ما يتم فتحها لمدة أسبوع، ويعطى الطالب ثلاث فرص أو محاولات لإتمامها، مدة كل محاولة ما بيت ٦٠ إلى ٩٠ دقيقة.

عند الانتهاء من الواجب المطلوب وتقديمه يقوم النظام بتصيح عمل الطالب وإعطائه النتيجة فورا وتسجيل العلامة في السجل الإلكتروني للمادة على الموقع. كذلك يمكن للطالب الحصول على التغذية الراجعة على عمله بمجرد انتهاء الفترة الزمنية المحددة للاختبار؛ حيث يمكن للطالب بعدها فتح الاختبار ومراجعة جميع الأسئلة والأجوبة المقدمة وإذا كانت إجابة الطالب على سؤال معين خاطئة، فإن النظام يقدم الإجابة الصحيحة مصحوبة ببعض الشروحات.

آفاق مستقبلية

مما لا شك فيه أنه مع التطور الهائل الذي طرأ في العقد الأخير على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ والذي جعل عملية تعلم اللغات الأجنبية متاحة بشكل أكثر من أي وقت سبق، إلا أن مسألة تنمية مهارات الطالب الشفوية تبقى محدودة نوعا ما، وتشكل تحديا كبيرا لمتعلّم اللغة عن بعد. فمن أهم المشاكل والتحديات التي تواجه متعلمي العربية لغة ثانية بشكل عام ومتعلمي العربية عن بعد بشكل خاص في أستراليا وغيرها من الدول الأجنبية هو قلة تعرض الطالب للغة في بيئتها الأصلية، حيث إن فرص ممارسة اللغة مع الناطقين بها محدودة جدا أو تكاد تكون معدومة في بعض الأحيان. فالمتعلم في هذه الحالة غالبا ما يكون معزولا عن البيئة الحقيقة للغة والناطقين بها؛ مما يحدّ من قدراته على تطوير مهاراته الشفوية في اللغة.

هذا التحدي الذي فرضه تعلم اللغة العربية عن بعد دفعنا للتفكير بإستراتيجية جديدة لإيجاد الحلول لها، والتعامل معها بشكل يوفر للطالب فرصا حقيقية للتواصل مع الناطقين باللغة العربية وبالتالي تنمية مهاراتهم الشفوية بحيث تكون متاحة له في أي وقت شاء.

لقد أظهرت الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون في السنوات الأخيرة أنه من الممكن تطويع العالم الافتراضي ثلاثي الأبعاد (Virtual Worlds – Second Life) في خدمة تعلم اللغات الأجنبية وذلك من خلال خلق بيئة حقيقية تفاعلية تسمح للمتعلمين بممارسة اللغة مع الناطقين بها بشكل مستمر متى أرادوا وأينما شاءوا (Savin-Badin، 2010، Dalgarno, Lee, Carlson، Gregory, & Masters, 2011, Gregory, & Masters, 2012, Sykes, Oskoz & Thorne, 2008, Grant & Clerehan, 2011, Thompson, Sheard, Clerehan, & Hamilton, 2010, Ahearn, 2001, Thomas, 2008).

هذا التطور الذي حصل في العالم الافتراضي - ثلاثي الأبعاد - دفعنا للتفكير بتسخيره في خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء كان ذلك عن بعد، أو من خلال التعليم التقليدي. نحن الآن بصدد تصميم وتطوير مشروع فريد من نوعه في العالم الافتراضي – الحياة الثانية لخلق فرص حقيقية لممارسة اللغة مع الناطقين بها في بيئة تحاكي البيئة الحقيقية للغة، بالتعاون مع جامعتين أستراليتين تدرسان اللغة العربية في ملبورن (جامعة ملبورن)، وفي سيدني (جامعة سيدني)، وجامعة نزوى في مدينة نزوى في سلطنة عمان. هذا المشروع ما زال في مراحله الأولى من الإعداد والتخطيط.

يهدف هذا المشروع لتصميم وتطوير برنامج حقيقي تفاعلي، مبدع وخلاق، ومحفز لتعلم اللغة العربية، مع التركيز على مهارات المحادثة والاستماع، في العالم الافتراضي ثلاثي الأبعاد – الحياة الثانية- من أجل إثراء تجربة الطالب التعليمية

بحيث تلبي احتياجات المتعلمين لتنمية مهاراتهم الشفوية بطريقة تتجاوز حدود القارة الأسترالية.

تقوم فكرة المشروع على أساس تصميم جزيرة في العالم الافتراضي تتألف، في بداية الأمر، من أربع مدن عربية مشهورة، وسيتم فيما بعد إضافة مدينة من كل دولة عربية. عند الدخول إلى هذه المدينة يجد المتعلم معظم المعالم الحقيقية الموجودة في المدينة من آثار، ومتاحف، ومطاعم، ومطارات، وفنادق وجامعات ومدارس ومراكز ثقافية وسفارات وغيرها. وتكون هذه المعالم بمثابة السيناريوهات المختلفة التي تمكن طالب اللغة العربية في أستراليا، سواء كان من طلاب التعلم التقليدي أو التعلم عن بعد، من الالتقاء بطلبة من جامعة نزوى في سلطنة عمان (بمجموعات صغيرة تتكون من ٤-٦ طلاب على الأكثر) في مقهى أو مطعم أو مكتب بريد أو قاعة المطار ومناقشة سيناريو معد مسبقا وفق مستويات الطلبة المختلفة.

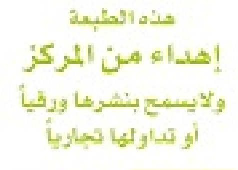
الخاتمة

يعتبر الحاسوب وسيلة تعليمية حديثة في تدريس اللغة؛ كونه يساهم في إيجاد بيئة تربوية جيدة، تساعد في جعل التعليم أكثر متعة وذاتية، ويفعّل دور الطلبة في العملية التعليمية، ويراعي مبدأ الفروق الفردية، ويتيح لهم خبرات وفرص تعلميه، تساعدهم في اتخاذ القرارات المختلفة.

فمع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي شجع على التعلم الإلكتروني، أصبح التواصل بين المعلم وطلبته، أو بين الطلبة أنفسهم يتم في أي وقت ومن أي مكان عن طريق استخدام وسائل التواصل المختلفة مثل: البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش، والمحادثة مما يشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل وتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة، مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب.

لا شك في أن تجربة تعليم العربية عن بعد هي تجربة حديثة العهد وما زالت في مراحلها الأولى، ويصعب على المرء الخروج باستنتاج علمي عن مدى فعالية هذا الأسلوب في تعلم العربية. ولكن جميع الدلائل والمؤشرات الأولية تشير إلى أنه من الممكن أن يكون هذا الأسلوب فعالا وناجحا، ويحقق الأهداف المرجوة من التعلم بشكل أشبه بالتعليم التقليدي. ويمكننا القول إن التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين خاضوا تجربة تعلم العربية إلكترونيا على مدار السنتين الماضيتين في المستوى المبتدئ والمتوسط فاقت بشكل ملحوظ نتائج الطلبة المنخرطين في التعلم المنتظم. يمكن تفسير هذه الظاهرة على أنها ناجمة عن طبيعة المتعلمين، فغالبيتهم العظمى من كبار السن ويعملون في مجالات متعددة، ويطمحون لتعلم العربية للتواصل بها مع الشعوب العربية. لهذا فحوافز تعلم العربية لديهم قوية جدا. هذه الملاحظات

تقودنـا إلى ضـرورة إجراء دراسة تحليلية في المستقبـل القريب على عينة من طلبة التعلـم الإلكـتروني وعينة أخـرى من طلبة التعلـم المنتظم لمقارنة مـدى تأثير هذا النمـط مـن التعلم في تحقيق الأهـداف المرجوة من مواد اللغـة العربية في مختلف المستويات.



المراجع الإنجليزية

1. Ahearn، L. M. (2001). Language and agency. Annual Review of Anthropology، 30، 109-137.

2. Alosh، M.، Ahlan Wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners: Letters and Sounds of the Arabic Language (Workbook)، Second Edition، Yale University Press، New Haven and London، 2010.

3. Alosh، M.، Ahlan Wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners، Second Edition، Yale University Press، New Haven and London، 2010.

4. Alosh، M.، Ahlan Wa Sahlan: Intermediate Arabic. Functional Modern Standard Arabic for Intermediate Students، Yale University Press، New Haven and London، 2006.

5. Australian Bureau of Statistics (ABS). Census of Population and Housing. http://www.abs.gov.au/

6. Blanka، F. K. (2008). Blended learning and teaching foreign languages، Problems of Education in the 21st Century، 5، 69 -74.

7. Bonk، C. J.، Kim، K-J. & Zeng T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace settings. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds)، The handbook of blended learning: Global perspectives، local

designs (pp. 550 – 567). San Francisco، CA: Pfeiffer Publishing، Inc

8. Brown، B & Henscheid، J (1997). The Toe Dip or the Big Plunge. Providing Teachers Effective Strategies for using technologies، in Tech Trends 42 (4): 17-21.

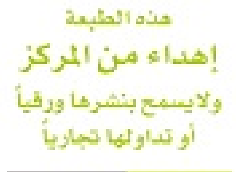
9. Castaneda، R. (2008). The impact of computer-assisted simulation within an instructional sequence on learner performance in a web-based environment. PhD diss.، Arizona State University، tempe.

10. Cook، V. (1996). Second language learning and language teaching (2nd ed). New York: Arnold.

11. Dalgarno، B.، Lee، M. J. W.، Carlson، L.، Gregory، S. & Tynan، B. (2011). An Australian and New Zealand scoping study on the use of 3D immersive virtual worlds in higher education. Australasian Journal of Educational Technology، 27(1)، 1-15. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

12. de Byl، P.، Taylor، J.، Albion، P. & Jones، D. (2010). The seamless integration of Web3D technologies with university curricula to engage the changing student cohort. ALTC.

13. Dziuban، C.، Hartman، J. ، Juge، F.، Moskal، P. & Sorg، S. (2006). Blended Learning enters the mainstream. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds)، The handbook of blended



learning: Global perspectives, local designs (pp. 195 – 208). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, Inc.

14. Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 87 (4), 499 – 518.

15. Grant, S., & Clerehan, R. (2011). Finding the discipline: Assessing student activity in Second Life. Australasian Journal of Educational Technology, 27(5), 813-828. Retrieved from http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/grant.html

16. Gray, K., Thompson, C., Sheard, J., Clerehan, R., & Hamilton, M. (2010). Students as Web 2.0 authors: Implications for assessment design and conduct. Australasian Journal of Educational Technology, 26(1), 105-122. Retrieved from http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/gray.pdf

17. Gregory, S., & Masters, Y. (2010). Virtual Classrooms and Playgrounds - Why would anyone use them? In Proceedings of the 4th Annual Postgraduate Research Conference. Presented at the Bridging the Gap between Ideas and Doing Research, Faculty of The Professions: University of New England (pp. 120-128)

18. Gregory, S., & Masters, Y. (2012). Real thinking with virtual hats: A role-playing activity for pre-service teachers in Second Life. In M. J. W. Lee, B. Dalgarno & H. Farley

(Eds)، Virtual worlds in tertiary education: An Australasian perspective. Australasian Journal of Educational Technology، 28(Special issue، 3)، 420-440.

19. Grant، L. K.، & Courtoreille، M. (2007). Comparison of fixed-item and response-sensitive versions of an online tutorial. Psychological Record، 57 (2)، 265 – 272.

20. Liu، L.، (2011). Factors influencing students" preference to online learning: Development of an initial propensity model. International Journal of Technology in Teaching and Learning، 7 (2)، 93 -108.

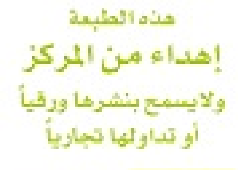
21. Cleborne D. Maddux، (2005). Online Learning as a Demonstration of Type II Technology: Second-Language Acquisiton، http://www.haworthpress.com/web/CITS.

22. D"Aquila، L. C. (1999). Computer-assisted learning toward the national and New York standards for German. Dissertation Abstracts International، 60 (07)، 2413A. (UMI No. 9936779)

23. Kearsley، G. (2000). Online education: learning and teaching in cyberspace. Stamford، CT: Thomson Learning.

24. Krashen، S. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Englewood Cliffs، NJ: Alemany press.

25. Means، P.، Toyana، Y.، Murphy، R.، Bakia، M.، & Jones،



K. (2010). Evaluation of evidence-based practice in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington D.C.: Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Centre for Technology in Learning, U.S. Department of Education.

26. Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2202). The pedagogy technology interface in computer assisted pronunciation training. Computer Assisted Language Learning, 15 950, 441-467.

27. Nielsen, H. L., & Carlsen, M. (2003). Interactive Arabic grammar on the internet: Problems and solutions. Computer Assisted Language Learning, 16 (1), 95 – 112.

28. Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). "Can"blended learning" be redeemed?". E-learning 2 (1), 17 -26.

29. Sharma, P., (2010). Blended Learning, ELT Journal, Volume 64/4, Oxford University Press

30. Sharma, P. and Barrett, B., (2007). Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom. Oxford: Macmillan.

31. Savin-Baden, M. (2010). A practical guide to using second life in higher education. Maidenhead, UK: Open University press.

32. Sykes, J., Oskoz, A., & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resourc-

es for language education. Calico Journal، 25(3)، 528-546. Retrieved from https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=715

33. Thomas، M. (Ed.). (2008). Handbook of research on Web 2.0 and second language learning. Hershey، PA: IGI Global.

34. Peregoy، S.، & Boyle، O. (2001). Reading، writing، and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers (3rd

35. Sharma، P.، (2010). Blended Learning، ELT Journal، Volume 64/4، Oxford University Press.

36. Kasem، A (2014) The Effect of Blended Learning in the Teaching of Arabic to Non-Native Speakers: Deakin University as a Case Study، Proceeding of the New Directions in the Teaching of Arabic as Second Language Conference، King Saud University، pp 259-276، King Saud University Publication.

المراجع العربية

١. قاسم، عبدالحكيم (٢٠١٤). أثر تطبيق التعليم المُدمج في تعلُّم العربية للناطقين بغيرها: جامعة ديكن أنموذجا، في اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية ، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ٢٥٩ -٢٧٦

ملاحظات نظرية وعملية لجعل التعليم عن بعد أكثر فعالية

أ.د. مارك فان مول (*)

(*) معهد اللغات الأجنبية- جامعة KU Leuven- بلجيكا.

ملخّص

عندما نتناول قضية التعليم عن بعد علينا أن نميّز أولا وقبل كل شيء بين الجانب النظريّ؛ الذي نعتبره البنية التحتية لكل برنامج إلكتروني للتعليم، وبين الجانب العمليّ الذي يتناول الإمكانيات التكنولوجية المختلفة الراهنة والمستقبلية فيما يخصّ تطبيقها الفعال في تعليم اللغات. ففيما يخص الجانب النظري سوف نقيّم الخبرات التي تراكمت خلال العقود الأخيرة في تعليم اللغة العربية، وسنشير إلى كل من الإنجازات والإخفاقات؛ لكيلا يقع مطوّرو البرامج الإلكترونية في فخّ تطوير برامج لم يثبت نجاحها وفعاليتها. في الجزء الأوّل نناقش العناصر الإيجابية التي تحتوي عليها المناهج، والتي بإمكانها أن تكوّن قاعدة متينة تُؤسّس عليها برامج إلكترونية فعالة. من جهة أخرى نحاول الكشف عن أهم الإشكاليات والسلبيات ذات الصلة بالبرامج الإلكترونية عبر السنوات الثلاثين الماضية، ليس فقط من خلال تقييم مناهجها المختلفة بل أيضا فيما يتعلّق بإظهار عناصر تلك المناهج التي يمكن تطبيقها في برامج إلكترونية فعالة، إذ لا نستطيع أن ننسخ مثلا تمارين المناهج بشكل عشوائي إلى تمارين إلكترونية. بناء على هذا التقييم سنشير إلى الطرق التي يجب أن يسلكها مخطّطو برامج التعليم عن بعد، وكذلك المسائل التي يُستحسن تجنبها والتغاضي عنها. ومن ثم فسنحاول تصميم مخطّط واقعي وفعّال. من جهة أخرى إنّ التكنولوجيا قد توفّر لنا إمكانيات هائلة لكن ليست كل هذه الإمكانيات فعالة ومناسبة لتطبيقها في مجال التعليم. التجارب الماضية علّمتنا أنّ التكنولوجيا تحدّ نفسها في كثير من الأحيان، وأنّ كثيرين من المبرمجين يرضون بالإمكانيات المحدودة ولا يجرؤون أن يتجاوزوا ذلك الحدّ التكنولوجيّ. يهدف هذا البحث إلى دراسة التفاصيل الخاصة بالإمكانيات التكنولوجية؛ من خلال مناقشة

وتقييـم البرامج الإلكترونية التي طُوّرت في (معهد اللغـات الأوروبية التابع لجامعة Leuven ببلجيـكا)، وكذلك عرض المشاريـع الجارية في مجال تعليم اللغة العربية عـن بعد في المعهد المذكور والتـي نبين فيها توقّعاتنا، ونعبر عـن طموحاتنا والآفاق المستقبليـة لاجتياز الإمكانيات الحاليـة، وتطوير البرامـج الإلكترونية وتفعيلها في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية عن بعد عبر شبكة المعلومات الدولية.

١. بعض الملاحظات حول الجانب النظريّ للتعليم عن بعد.

١,١. التعليم الجامعيّ النظري البحت للتعرّف على الدين الإسلامي والثقافة العربية من خلال مصادر كتابية.[١]

خـلال قرن من الزمان أُلِّفت مناهجُ كثيرة لتعليم اللغة العربية؛ وذلك في عدة لغـات أوروبية وكذلك في اللغة العربيـة. في البداية كانت مناهج تعليم اللغة العربية تركّز أساسا على شرح النحو العربيّ، وتطبيقه السليم من خلال الترجمة من اللغة الأم للطلاب. تلك الكتب عالجت اللغة الفصحى التي يسمّيها البعض اللغة العربية الكلاسيكيـة والتـي نجدهـا في نصوص التراث العربـي. إنها لغة القـرآن الكريم، والأحاديث وكذلك النصوص العربية للشعر الجاهليّ وغيره. كان هدف تلك الكتب محدودا حيث كانت تمهد الطريق للطلاب في قراءة نصوص عربية ليدرسوا القرآن والأحاديـث وكتـب التراث العربـي.كان التركيز علـى المهـارات الاستقبالية فقط، وكانت متطلّبات المهارات الإنتاجية محدودة لترجمة جمل إلى اللغة العربية. هدفت تلك الدراسات في الجامعات إلى تعميق المعرفة بالثقافة العربية والدين الإسلامي. ولا نستغـرب إذن مـن أنّ هذه الكتب لم تتضمن تمارين كثـيرة. التمارين في معظم الأحوال كانت تقتصر على ترجمة جمل تناولت عناصر النحو العربيّ بشكل مفصّل وذلـك من اللغـة الأم الى اللغة العربية والعكس. لم يهتـمّ الأساتذة كثيرا بالمهارات اللغويـة الأخرى. الحقيقة أنه لم تكن في العالم آنذاك وسائل تواصلية مباشرة غير

(١) ويسمّى هذا النهج "النحو والترجمة".

الهاتف والتلكس والتلغراف. وبإمكاننا افتراض أنه لم تكن للطلاب في ذلك الوقت حاجة الى أن يحاوروا عربا لأن الوسائل التي يفترض أن تمكنهم من ذلك كانت غائبة. العنصر الإيجابي من هذا النوع من التعليم الذي نريد أن نسلّط الضوء عليه هو المعرفة الدقيقة للنحو – وإن كانت تلك المعرفة مفتعلة– الأمر الذي جعل الطلاب يفهمون النصوص العربية فهما دقيقا رغم أنّ عدد التمارين كان محدودا. التعليم بهذة الطريقة لم يجعل الطلاب يتقدمون إلا بمعاناة وببطء[1] وأنّ قليلا منهم قد تمكنوا في النهاية من إتقان اللغة العربية بشكل معقول. في هذه الفترة لم تكن هذه القضية تمثل عائقا إذ أنّ الحياة كانت تمرّ ببطء أيضا. كان العلماء يكتفون بقراءة نصوص التراث العربي التي ترجمت إلى لغتهم الأم. ومن جهة أخرى علينا ألا ننس أنّهم رغم ضعفهم في المهارات اللغوية الحيوية؛ مثل فهم المنطوق، والحوار المباشر؛ فإنهم كانوا يتفوّقون في تحليل النصوص العربية التاريخية، وغير ذلك من النصوص، و كذلك في كتابة التعليقات العلمية الجادة. لذلك كان لزاما علينا أن ندرك أهمية المعرفة الدقيقة للنحو في تعليم اللغة العربية.

---

(١) السبب الرئيسي للصعوبات التي واجهها الطلاب في دراسة النحو وإتقانه ينطوي على شكل مناهج النحو آنذاك. لم تكن هناك بعد مناهج تعالج النحو بطريقة تعليمية فعالة. يوجد حتى الآن كتابان فقط يعالجان النحو العربي بطريقة تعليمية والاثنان باللغة النيرلاندية أحدهما نشر في هولاندا والآخر في بلجيكا. عناوينهما كالتالي: Hanssen, C. Leergrammatica Arabisch, Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2007, 432 p. وَ Van Mol, M. La Mafarr, Leergrammatica, Peeters, Leuven, 2007, 449 p. من جهة أخرى ألّفت خاصّة في أمريكا كتب نحوية مرجعية جادّة ودقيقة. الأول كان: Cantarino, V. Syntax of Modern Arabic Prose, 3 Vol. Bloomington, London, 1974 وحاليا هناك مصادر معاصرة حديثة وهي: Badawi, et al. Modern Written Arabic, A Comprehensive Grammar, Routledge, London, 2004, 812 p. وَ Ryding, K.C. A Reference Grammar of Modern Standard Arabic, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, 708 p.

١,٢. محاولـة التواصل مـع العرب من خلال مناهـج تعتمد الحوار أساسا لها:

عندمـا توطـدت العلاقـات بين الـدول العربيـة وبعض الـدول الأوروبية زاد الاهتمام بفكرة الحوار المباشر. لهذا السبب أُلِّفت كتب تناولت اللهجات المختلفة. و قـد كتبت فيها كثيرا من المفردات والجمل بالحروف اللاتينية.(١) كانت تلك الكتب تركّـز على تعليم الحوار مـع أنه لم تكن تتوفر وقتئذ وسائـل تكنولوجية حديثة مثل الأشرطـة الصوتية والCDهات(٢).من إيجابيات تلـك المناهج أنها أدخلت عنصر الحـوار في التعليم أمـا سلبياتها فكان بعضها يركّز على حفظ جمل مفيدة ومثالية. هذه الطريقة لم تطور من المهارات التواصلية ويرجع ذلك إلى عدم توفر الإمكانيات التكنولوجيـة في تلك الفترة. كانت تلك المناهج تعتمد على الكتابة سبيلا للحوار. و أدّى هذا الأسلوب إلى أنّ الطلاب تمكنوا من الحديث باللغة العربية؛ لكن بتراكيب خاطئة، أو متجمّدة؛ لا تسمح لهم أن يعبروا عن أنفسهم بطريقة سلسة.

١,٣. إدخال أوّل وسائل صوتية وبصرية في التعليم:

عندمـا ظهرت تكنولوجيا الأشرطة والصور الشفافة تغيّرت المفاهيم ، وحاول البعض أن يدرجوا هذه الوسائل في العمليـة التعليمية. وللأسف أدّت هذه الخطوة إلى إلغـاء تعليـم جـزء كبير من النحـو العربي، وبـدأت الدروس تقتصر في كثير مـن الأحوال على الحوار؛ مـن خلال الصور الشفافة، والأشرطـة المسجلة. العامل الإيجابي في تلك العناصر هو اسعمال الصوت و الصورة في البرامج التعليمية. أما

---

(١) بإمكاننا أن نستعرض هنا قائمة مفصّلة من كتب اوروبية استعملت الحروف اللاتينية لتعليـم لهجات عربية ولكننا نكتفـي بالقول بأنّه لم يكن هنـاك طريق موحّد في الدول الأوروبيـة المختلفة فيما يخصّ اختيار الرمـوز اللاتينية لتصف بها اللغة العربية. على كل حال الأسلوب الفرنسي كان الأكثر انتشارا ووضوحا ودقة.

(٢) كانـت هناك مناهج مختلفة ركّزت على نهـج يسمّى Audiolingual مثل Lingua-phone, Philips وما إلى ذلك.

العامل السلبي فقد كان إهمال تعليم النحو الذي عُدَّ تعليمه وتعلمه بلا جدوى، ورآه البعض عائقا في سير العملية التعليمية؛ ومن ثم ظهرت مشكلة أخرى وهي عدم الاعتناء بفهم التركيب اللغوية، وإرهاق ذاكرة الطلاب بحفظ الجمل والتراكيب اللغوية دون فهم للعلاقة المنطقية بين عناصر الجمل المختلفة.

٤،١. محاولات جديدة لإدماج الصوت في تعليم النحو:

من جهة أخرى أُلِفّت مناهج أعطت للنحو العربي مكانته اللائقة ترافقها أدوات صوتية. وفي كثير من الأحوال كانت تلك المناهج تفتقر إلى التدريبات مما جعلها غير مفيدة إلا في بناء مهارات أوتوماتيكية بعيدة عن المنهج التواصلي في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.إن عدم تكرار المفردات والنحو في تمارين الكتب كانت إحدى العقبات التي تحول دون الوصول إلى مهارات لغوية عفوية سليمة سواء أكانت هذه المهارات كتابية أم شفوية.

٥،١.أول منهج عربي استخدم الوسائل السمعية مع توفر التدريبات اللازمة لتعليم العربية عن بعد:

في سنة ١٩٨٠ بدأت إذاعة القاهرة ببث برامج خاصة لتعليم اللغة العربية عن بعد. وأصدرت لهذة الغاية سلسلة من الكتب عنوانها «العربية بالراديو – Arabic by radio". كانت تتألّف تلك السلسلة من خمسة عشر كتابا عالجت اللغة الفصحى. أعطت هذه السلسلة الطلاب في العالم بأسره الفرصة لدراسة اللغة العربية عن بعد. أرسلت لهم الكتب حسب مستواهم، وأعطيت لهم الفرصة في أن يرسلوا الإجابة عن التمارين إلى القاهرة. بالإضافة إلى ذلك فقد بثت آنذاك التسجيلات الصوتية للجمل والنصوص عبر موجات بعيدة المدى في أوقات معيّنة. رغم أنّ هذه الكتب كان لها فائدة كبيرة بسبب استعمال الوسائل الصوتية وكثرة التمارين فقد كان لها سلبيات كثيرة أيضا منها:أنّها لم تشرح النحو بطريقة تدريجية تناسب المستويات المختلفة للطلاب الناطقين بغير العربية؛ الأمر الذي

جعل كثيرا من الطلاب يقطعون الدراسة بشكل كامل. وهنا نشير إلى مبدأ آخر مهمّ يساعد على نجاح العملية التعليمية وهو ترتّيب عناصر النحو بأسلوب منطقي ومتدرج لتجنّب خطر تداخل العناصر النحوية المختلفة.

١,٦. المناهج التفاعلية الحوارية التي تتجنّب استعمال لغة الدارس الأم:

بعض المناهج التي أُلّفت في العقد الأخير تتجنّب استعمال اللغة الأمّ في كتبها استنادا إلى فكرة: أنّ التعرّض للغة الجديدة أهمّ من دراستها اعتمادا على اللغة الأم للدارسين. الميزة المهمة في هذه الكتب أنّها تُجبر الطلاب على أن يعيشوا في محيط شبه طبيعي كما لو كانوا يعيشون في بلد من البلدان العربية. وفي الحقيقة إن التعرّض للغة العربية أمر في غاية الأهمية. من جهة أخرى ينسى هذا الاتّجاه أنّ دارسي اللغة العربية الغير ناطقين بها راسخ في أذهانهم بنكٌ معلوماتي هائل يحتوي على عناصر لغوية حافلة لا يستفيدون منها ولا يستغلّونها على الإطلاق. هذا الأمر يجعل مطوري مثل تلك المناهج يحاولون ترسيخ عناصر عربية لغوية جديدة في اللغة الهدف، ويجعلهم يبتعدون أويقللون من استخدام اللغة الأم للدارسين. وإننا على يقين من أن هذا الاتجاه سيكون له تأثير كبير في تطوير البرامج الالكترونية في تعليم اللغة الأجنبية.

١,٧. مسألة ازدواجية اللغة العربية والمناهج العصرية:

ظهرت في العقود الأخيرة مشكلة ازدواجية اللغة العربية التي تمثلها ثلاثة اتجاهات ، ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي: هناك من يزعم أنّه على الطلاب أن يستهلوا دراستهم العربية بلهجة ما. وهناك من يرى عكس ذلك بأن يستهلّ الطلاب دراستهم باللغة الفصحى. الاتجاه الثالث يفضّل أن يدرس الطلاب كلا من الفصحى واللهجة في آن واحد. كل هذه المواقف تؤثّر على الطريقة التي يطوّر بها الأساتذة والمعلّمون برامج ومناهج تعليمية. في اعتقادي إن اختيار مستوى اللغة

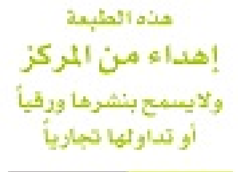
العربية المناسب كما وصفه السعيد بدوي في كتابه المشهور «مستويات اللغة العربية المعاصرة"[١] يتوقف على رغبات وغايات الدارسين. لقد ألّفنا كتابا لتعليم اللهجة المغربية للراغبين في الاتصال مع المغاربة في كل مجالات الحياة. ومن جهة أخرى ألّفنا كتبا أخرى؛ لتعليم اللغة الفصحى لطلاب نتوقّع منهم أن يصبحوا مثقّفين يستطيعون أن يقرؤوا نصوصا عربية معاصرة بسهولة وبطريقة طبيعية دون أية عراقيل، وأن يستمعوا إلى برامج الإذاعة والتلفاز بسهولة، وأن يلقوا محاضرات باللغة العربية الفصحى أمام جمهور عربيّ أصيل بلغة فصيحة يفهمها الكلّ لأنّهم يعبّرون عن أنفسهم بدقة وبطريقة سلسة[٢]. إنّ كل هذه الاتّجاهات تنعكس على تطوير برامج إلكترونية لتعليم اللغة العربية عن بعد، وأنّ على مطوّري تلك البرامج أن يتّخذوا قرارات مسؤولة.

نلخّص إيجابيات الاتّجاهات التي ناقشناها في الجدول التالي بُغية أن يستفيد مبرمجو البرامج الالكترونية من إيجابياتها، ويتجنبوا سلبياتها؛ كي يطوّروا برامج يستفيد منها المتعلمون، تتميز بالحداثة والعمق، والقدرة على توظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة.

---

(١) راجع السعيد بدوي. مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٢١٢.

(٢) من مؤيّدي تعليم اللهجة أو اللغة الفصحى منفصلتين العالم Woidich (1998; 2004) الذي ألّف كتابين أحدهما لتعليم اللهجة المصرية، والآخر لتعليم اللغة الفصحى. من مؤيّدي فكرة تعليم الاثنين معا (اللهجة والفصحى في نفس الوقت) أو أكثر من ذلك Brustad et al (2004). الذين يتناولون في مناهجهم اللغة الفصحى وعامية الشام وعامية مصر. هناك أيضا أسلوب آخر وهو ما يحاول تطبيقه Munther (2014)) في منهجه الجديد الذي يزعم فيه أنّه يعلّم لغة عربية موحّدة تجمع ما بين الفصحى وعامية الشام.



جدول ٠١

ملخّص لإيجابيات وسلبيات بعض اتجاهات تعليم اللغة، وحلول مقترحة.

النهج	الإيجابيات	السلبيات	الحلّ المفترح
النحو والترجمة.	معرفة عميقة بالنحو والتراكيب اللغوية العربية.	معرفة مصطنعة وتقدّم بطيء يتطلّب سنوات عديدة. القليل فقط ينجح.	إدخال نحو تعليمي وتمارين إنتاجية.
الحوارات الكتابية.	إدخال الحوار في المنهج.	نهج يعتمد على حوارات كتابية يحفظها الطالب دون أن يدرك منطق التراكيب اللغوية.	تطوير منهج يتناول النحو والحوار معا بطريقة تدريجية بهدف تطوير مهارات تواصلية مرنة.
إدخال وسائل سمعية وبصرية.	التعرّض الحقيقيّ للمنطوق العربيّ واستعمال الصور والصوت.	إهمال تعليم النحو الذي اعتبر عبئا ثقيلا. الاعتماد على ذاكرة الطلاب.	إدماج موادّ صوتية في كل نصوص المنهج، وتمارين تتماشى مع تعليم النحو التدريجي.
مناهج تدمج الصوت في تعليم النحو.	إعطاء النحو قيمته الحقيقية وتعليم الطلاب منطق اللغة والتعرّض إلى أصوات عربية حقيقية.	محدودية التمارين التي يتدرب عليها الطلاب بسبب عدم تكرار المفردات والنحو فيها. وهكذا لا تؤدّي إلى مهارات أوتوماتيكية.	زيادة عدد التمارين في كل درس تتكرّر فيه كل العناصر السابقة.
نهج القاهرة ١٩٨٠	التعليم عن بعد والاستماع إلى أصوات حقيقية وتوفير عدد مقبول من التمارين. تصحيح تمارين الطلاب تصحيحا دقيقا من خلال المراسلة.	أسلوب غير منطقي لدراسة النحو لغير الناطقين بها لأنّها كانت تؤخذ من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها.	تطوير منهج يهتم بصعوبات الغير ناطقين باللغة العربية، وترتّيب عناصر النحو بأسلوب منطقي وتدريجي يناسبهم.

النهج	الإيجابيات	السلبيات	الحلّ المقترح
المناهج الحوارية التفاعلية البحتة.	تجبر الطلاب على أن يتصرّفوا وكأنّهم في محيط طبيعيّ. تقترب من استعمال اللغة في الأوضاع المعيشية الطبيعية.	لا تستفيد من المصادر الذهنية اللغوية للغة الأم للطلاب. تبتعد عن معرفة اللغة نفسها بقواعدها وتراكيبها.	توسيع الحوار التفاعلي إلى تفاعلات إضافية وخاصة الكتابية. الجمع بين الاقتراب من الأوضاع اللغوية الحقيقية ومعرفة قواعد اللغة نفسها.

٢. ملاحظات حول الجانب العملي للتعليم عن بعد؛ من خلال تقييم البرامج الالكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت.

٢,١. ما هي المناهج والبرامج الإلكترونية المتاحة على الإنترنت؟

نجد في بلدان مختلفة مبادرات تستهدف تعليم اللغة العربية عبر شبكة الإنترنت سواء أكانت تختصّ بلهجة من اللهجات، أو باللغة الفصحى. في الصفحات التالية سنتناول بالشرح والتقييم ترتيب هذه المواقع حسب مستواها الإلكتروني، وإمكانياتها التفاعلية، وجودة محتواها العلمي، ومنهجها التعليمي. عادة لايكون القسم الأخير من هذه المواقع واضحا؛ حيث إن كثيرا من هذه المواقع تُظهر القسم الأول من منهجها وتطلب من المهتمين دفع مبالغ للاشتراك في مواصلة الدراسة[١].

فيما يلي نقوم بتقييم المواقع التي وجدناها في الصفحات الأولى في جوجل أو الصفحات المعروفة في عالم مدرّسي اللغة العربية. سنرتّب هذه المواقع من البسيط إلى المعقد فيما يخصّ التكنولوجيا المطبّقة فيها. قبل أن ندخل إلى التفاصيل من المهمّ أن نشير الى أنّ الإنترنت متاح للكل وأنّ كل شخص يعرف أساسيات إظهار

(١) أحد هذه المعاهد هو: ArabAcademy ليس لدينا معلومات دقيقة عنه غير أنك تسجّل نفسك لتتلقى الدروس حسب جداول مختلفة يقدمها الموقع وهو: http://www.arabacademy.com/en/online-Arabic-courses

الصفحات في شبكة الإنترنت يمكنه القيام بذلك حتى إذا كانت مواهبه اللغوية أو التكنولوجية محدودة. هذا يعرقل زوار الإنترنت في إيجاد مواقع جادة ذات بيداغوجية سليمة، متطورة في إمكانياتها التكنولوجية، حديثة في تصميماتها الفنية.

٢,١,١. بعض المعايير لتقييم جودة محتوى مواقع التعليم على الإنترنت:

من المفيد أن نسلط الضوء على بعض المعايير التي تمكّننا من تقييم جودة المحتوى التعليمي لموقع ما. في هذا السياق لانقصد ولا نتدخل في المستوى التكنولوجي؛ بل في مستوى اللغة نفسها. إن أول إشارة تعطي فكرة عن جودة المحتوى هي نوعية الحروف اللاتينية التي يستخدمها الموقع في تعليم الحروف العربية. هناك معايير علمية ثابتة تختلف من بلد الى آخر اختلافا طفيفا. من الواضح أنّ هناك عددا لا بأس به من هذه المواقع تستعمل حروفا لاتينية تصف بها اللغة العربية بطريقة غير علمية؛ فمثلا كلمة «حروف" تكتب بالحروف اللاتينية خطأ هكذا: horoef[1] وليس هكذا: ḥurÙf ثانيا: هناك أيضا مواقع تجد فيها أخطاء لغوية بسيطة يكتشفها كل مثقّف عربيّ بمجرد قراءتها.[٢] ثالثا ضعف المستوى وعدم وجود رؤية واضحة حول تقدّم البرنامج التعليميّ.

---

(١) للاطلاع على نموذج غير علمي لنسخ الحروف العربية راجع موقع http://projetba-bel.org/egyptien_arabe/index.php وكذلك الموقع التالي: http://lexicorient.com/babel/arabic/13.htm. من حين الى حين تلقى في بعض المواقع أخطاء كبيرة مثل كتابة كلمة حصان بالفرنسية hissan بالصاد. راجع http://www.arabiate.net/francais/vocabe/lecon10.htm

(٢) في الموقع التالي http://www.japprendslarabe.net/ مثلا ينطق المتحدّث من البداية خطأ إذ يقول: اسمي محمّدُ فيما أنّ الصواب هو: اسمي محمّدٌ. خطأ آخر في بداية الدرس أنّهُ مكتوب اليومُ ذهبت إلا أن أنّ الصواب هو: اليومَ ذهبت. نجد أيضا أخطاء لغوية في مواقع تدّعي أنّها تقيّم مستوى اللغة العربية عند زائره. مثلا يوجد في موقع http://www.lingolearn.com/free-level-tests/free-60--learn-ing-135/8test-arabic-content حيث إن واحدا من أسئلتهم للتقييم كانت على النحو التالي: To say goodbye in Arabic you can use والاختيارات الممكنة كالتالي وهي لفظيا: as-slam walikum – marhaba – shukran – afwan. من الواضح أنّ مستوى جودة مثل هذه المواقع ضعيفة، وأنّها غير مؤهّلة لتقييم زوارها.

من الواضح أنّ بعض المواقع لا تقدّم خطة واضحة تضمن التقدّم في الدراسة.
رابعا: نجد أن بعض البرامج تقطع وعودا غير واقعية على نفسها من حين إلى آخر. فهناك من يزعم أنّ اللغة العربية سهلة جدا، أو بإمكانك أن تتقن اللغة بعد مدة قصيرة بفضل برنامجهم التعليمي. إن كل شخص جاد ومثقّف يعرف أنّ دراسة أي لغة تتطلب جهدا ومثابرة، كما تتطلب منهجا جادا مبنيا على أسس علمية، ورؤىة منهجية لا يعد حلولا سريعة، ولا يمني زبائنه بالتعليم في مدة قياسية لا يقبلها العقل والمنطق.يجب على هذه البرامج أن ترسم طريقا ثابتا وسليما تضمن التوفيق والنجاح لكل من المعلم والطالب إذا تضافرت جهودهما معا. نجد في بعض الإعلانات وعودا غير واقعية في بعض المواقع؛ كُتِبَ في أحدها أنك ستتعلم اللغة العربية خلال بضع ساعات؛ وهذا أفضل من دراستك في إحدى الجامعات الأمريكية مثل جامعة ((Yale مدة عام كامل. إننا واعون أنّ هذا الأمر يستغرق وقتا وجهدا ومالا؛ لاسيما إذا أردنا أن نفهم القرآن الكريم حيث يتطلّب ذلك وقتا أكثر مما يتطلّبه فهم اللغة العربية المعاصرة خاصة لغير الناطقين بها.

٢,١,٢. مواقع توفّر برامج تعليمية لعدد كبير من اللغات المختلفة:

هناك عدد غير قليل من المواقع التي توفّر دروسا للغات عن بعد ، يختلف بعضها عن بعض اختلافا كبيرا. رغم ذلك تستعمل كلها نفس أسلوب التعليم. من الواضح أنّ لكلّ لغة خصوصيتها وأنّ ذلك ينعكس على المنهج التعليمي عند المطوّرين الجادّين.من بين ذلك موقع [(١)] busuu .مثل تلك البرامج تحاول أن تقدّم دروسا لأكثر عدد ممكن من اللغات التي تقتصر على أسلوب موحّد لكل تلك اللغات. هكذا هم مضطرون الى أن يختاروا لكل لغة نفس المبادئ التعليمية. لذلك يستعمل برنامج Learn101 مثلا رسومات لتمارين الاختيار من متعدّد. إنهم يوفّرون أيضا نفس

(١) وموقعه كالتالي: http://www.busuu.com/subscribe_reg منظمة أخرى تقدّم دروسا لعدة لغات هي The rosetta stone وموقعه كالتالي: http://www.rosettastone.de/lernen-arabisch.

النظـام ليقفوا على مدى تقدم طلابهم في الدراسة. يقدم في هذا البرنامج مقاطع صوتيـة لتدريب زائري الموقـع على فهم المسموع، ونطق بعضـ الكلمات. هذا الموقع يوفّـر نفس البرنامج لمائـة وخمس من اللغات. وهنا نتساءل هـل مثل هذه الطريقة مفيـدة وفعالة؟. أعتقد أن هذا الأسلوب لـن يؤدي إلا إلى معرفة سطحية باللغة.[١]
أشـير هنـا الى نقطة أخرى تتعلق بأحـد البرامج الذي طُوّر علـى DVD لدراسة لغـات مختلفـة وكان أصل البرنامـج إنجليزيـا. في أول فيديوهات ذلـك البرنامج نجـد القائمين عليه يعلمون نطق كلمتي"نعم" و"لا" . كان من الواضح أنّ الشخص في الفيديـو المعروضـ يتحدّث بالإنجليزيـة عندما نطق كلمة"نعـم" إذ شكّل بفمّه كلمـة"Yes" وعندما نطـق كلمة"لا" لاحظـتُ فمّه ينطـق"No"؛ ومن ثم ليس هناك توافق زمنـي بين نطق الصوت وظهور الكلمات على الشاشة. لذلك من المهمّ أن نفصـل بين ماهو جيد وبين ماهـو ردئ. مثل هذه الشركات التي تدّعي أنّها توفّر برامـج تعليمية لـكل اللغات لاتقدّم إلا عناصر متقطّعة مـن أيّ لغة تم ترجمتها الى لغات أخرى؛ مثـل شركة[٢] Polyglot التي تقدّم جملا مفيدة، أو تعبيرات للغات

---

(١) وموقع المنظّمة: php.arabic/org.learn101//:http . شركات أخرى تقدّم برامج لغوية مختلفة بطريقة عشوائية هي: com.omniglot.www//:http/ وأيضا: com.funwitharabic.www//:http/. زر مثلا الموقع التالي الذي يعطيكم فكرة حول فوضى بعض هذه المواقع: http://lang.arabe.free.fr/index_uk.php
موقع آخر من هذا النوع: arabe/252_cs/fr_lg/com.learnavenue.www//:http الذي يوفّر نفس البرنامج لثمان وثلاثين لغة. أو en/com.eurotalk//:http/ التي توفّر برامج لمائة وثلاثين لغة. راجع أيضا:
موقع: http//:annuaire-digg-des.coursgratuits.net/index.php?dir=35 وأيضا
http://www.lexilogos.com/arabe_langue_dictionnaires.htm

(٢) موقعـه الرئيسي: com.omniglot.www//:http/ والفرعي للغة العربية: http:// htm.arabic/writing/com.omniglot.www شـركات أخـرى تقـدّم مثل هذه الدروس وموقعها كالتالي:
http//:language-learning-programs.findthebest.com/l/١/Rosetta-Stone-Levels-١-٣

عديدة بطريقة غير منتظمة. فليس بإمكان الراغبين في تعلم اللغة أن يستفيدوا منها لأنها لا تقدم المادة التعليمية بطريقة منظمة تهدف إلى إتقان لغة ما.

٢,٢. مواقع لا يختلف محتواها عما نجده في الكتب العادية، أو في قاعات الدرس:

١,٢,٢.مواقع توفّر التعليم عن بعد دون أن تقدّم وسائل تكنولوجية

لا تزال هناك معاهد كثيرة تقدّم التعليم عن بعد بالطريقة الكلاسيكية. بدأ التعليم عن بعد في بلجيكا قبل نصف قرن تقريبا من خلال المراسلة. استهدف التعليم آنذاك شبابا لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم العادي، أرادوا أن يحصلوا على شهادة من الشهادات في مواد دراسية متعددة من بينها اللغات الأجنبية. كانت ترسل إليهم الدروس كل أسبوع، ثم يقومون بحلّ التمارين التي وُفّرت لهم، والتي أعادوها إلى مركز التعليم حيث كان المعلّم يصحّح كل الواجبات. كان الطلاب يجتمعون في العاصمة مرّة في السنة لإجراء الامتحانات النهائية.[١]

٢,٢,٢. مواقع تذهب الى أبعد من ذلك قليلا ولكنها تكتفي بإضافة وثائق PDF في مواقعها:

شكّل آخر من أشكال عرض المادة التعليمية؛ وهو إضافة صفحات PDF لتقديم شروحات نحويا مثلا. هذه الطريقة لم تكن تفاعلية على الإطلاق، ولا

Linguata/٢/l/com.findthebest.programs-learning-language//:http
http://language-learning-programs.findthebest.com/l/3/Transparent-Language-Complete-Edition

(١) موقعه الرئيسي: http//:www.omniglot.com/ والفرعي للغة العربية: http:// www.omniglot.com/writing/arabic.htm شركات أخرى تقدّم مثل هذه الدروس موقعها كالتالي:

http//:language-learning-programs.findthebest.com/l/1/Rosetta-Stone-Levels3-1-
http://language-learning-programs.findthebest.com/l/2/Linguata
http://language-learning-programs.findthebest.com/l/3/Transparent-Language-Complete-Edition

تختلـف كثيرا عما نجده في الكتب العادية؛ بل علـى العكس فإنّ الكتب العادية ربما تكـون أكثر فائـدة من مثل هذه المواقـع؛ لأنّ الكتاب يتسم بالراحـة في القراءة عن شاشـة الحاسـوب، ولأنّ هيـكل الكتب يكون عـادة أكثر وضوحا مـن أوراق PDF المنفصلـة.[1] و مـع كل ذلك فإن بعض هذه المستندات تحتـوي على معلومات لغوية مفيدة.[2]

٢،١،٢. مواقع تظهر فيلما لمعلّم يلقي درسه في الصفّ:

هنـاك مواقع عديدة تظهـر دروسا سجلت في قاعة الدرسـ ووضعت في موقع يوتيـوب. يدرس فيها المعلّم مهارة الكتابة كمـا يدرسها المعلمون في قاعات الدروس

---

(١) من بين هذه المعاهد في بلجيكا والتي لا تزال تشتغل بالطريقة الكلاسيكية موقع: http//:cvo-crescendo.be/aanbod/page.php?FILE=lesfiche&ID&2=SID&19=1=http://www.formationadistance.be/cours/arabe/?gclid= . وأيضا: TID Cj0KEQjwq52iBRDEvrC12Jnz6coBEiQA2otXAskVVJNaqjjjIcU0WAg_NU6XrgQWJK89t7ZETagtimMaApe08P8HAQ. مثال من العالم العربي http://universite-arabie.over-blog.com/-p-2318- هذا الموقع من الرياض:

في هـذا المجـال نجـد أيضـا مواقـع تقـدّم مناهـج أو سيديهـات فقـط للبيـع مثـل: http://www.lexicool.com/apprendre-arabe-cd-rom.asp أو: موقـع: http://www.albidayah.net/

و: http://www.dilap.com/apprendre-l%27arabe/arabe_en_ligne.htm

والبعض يستعملـون موقعهم ليتّفقوا على إلقاء دروس خاصـة في منزل الدارس مثل: http://www.loasisdelexcellence.com/ وأيضـا: http://www.maqsoud.net/fonctionnement.php

(٢) هنالك نماذج مختلفة من هذه المواقع التي من بينها:
http//:www.arabisch-online.com/
وَhttp//:education-portal.com/articles/List_of_Free_Online_Arabic_Courses_and_Classes.html

راجع على سبيل المثال الصفحة التالية:
http://larc.sdsu.edu/downloads/SAILNTierIII/AlkudsJwayedd2.pdf

العاديـة. من الواضح أنّ مستوى هـذه الدروس سيظل منخفضـا مقارنة بالدروس الحقيقيـة التي تجرى في القاعـات العادية إذ لم تكن هناك أيّـة إمكانيات تفاعلية مثلمـا هـو الأمر في الصـفّ العادي.[1] نجد نفس النوع مـن الفيديوهات في موقع Stanford University حيـث تقـدّم فيديوهـات لدروس حـول طريقة كتابة الحروف العربية مستخدمة الأصوات لنطق الحروف[2]. هناك أيضا مواقع تجارية تستخـدم بعض الفيديوهات، يمتدح منهجها بعض الطلاب، ولكنها لا توفّر تمارين إلكترونية؛ بل تكتفي بتقديم منهجها في الموقع، وتضع بعض الفيديوهات التي سجّلت فيها الدروس في الصفّ[3].

٢٫١٫٠. مواقع تقدم دروسا تعليمية من خلال برنامج «Powerpoint".

هنالـك أيضـا بعـض المدرّسـين يقدّمـون دروسهـم مستخدمـين برنامـج Powerpoint"" في بعض المواقع على الانترنت[4]. تقتصر الأفلام في هذا النوع

(١) لمثل تلك الدروس راجع الموقع التـالي: https://www.youtube.com/watch?v=ZpRktw١g٣vd حيـث يشـرح النحـو بطريقـة مبسّطة كما هو الحـال في درس عادي: /http://apprendre-l-arabe.fr أو الموقع التالي: http://www.startuparabia.com/٢٠١٠/١٠/areeb-free-arabic-education-video-lessons/ أو: https://www.youtube.com/watch?v=VZz٩NoIp٤E٠ وَ https://www.youtube.com/watch?v=pyfBPXazbPs

(٢) وموقعها التـالي: http://web.stanford.edu/dept/lc/arabic/alphabet/chart.html

(٣) راجـع مثـلا: http://www.arabic-studio.com/arabic-grammar-course/. تجـدون نفـس النـوع في http://arabic.-cole-gioo.com/ وهناك موقع آخر من هذا النوع وهو: http//:www.abc-apprendre.com/langues/arabe.php.

(٤) وهنا نموذجان لهذه المواقع: https//:www.youtube.com/watch?v0=WbjELnal3w&index&4=list=PL4786999F0E9E9017

من المواقع على شرح النحو ولا توفّر أية تمارين للدارسين. تبقى دروس هذه المواقع نظرية فقط. يرى القارئ في بعض تلك السلاسل اختلاف جودة الدروس المقدمة من سلسلة الى أخرى. إن استعمال اسم عالم من علماء العرب المشهورين في تلك المواقع لا يضمن جودة الدروس؛ ففي موقع Sibawayh مثلا نجد أن التقدّم التعليمي بطيء، ففي الفيلم التاسع عشر لا يزالون يعلمون الحروف؛ والمفترض أنهم ينتهون من تعليمها في الأفلام الأولى، ثم يتناولون مهارة جديدة، أو عنصرا آخر من عناصر اللغة بعد ذلك . بالإضافة إلى ذلك يعطي المدرّس معلومات غير نافعة[١]. من الواضح أنّ جودة برنامج Powerpoint"" تختلف من موقع الى موقع. المهمّ أنّ المواقع التي تقتصر على تقديم محاضرات من خلال"Powerpoint" غير تفاعلية. وغالبا لا تؤسّس على منهج جاد. في سلسلة"فردوس"[٢] تعرض بعض الشرائح، والتي تشبه سبورة الفصل؛ يقدم من خلالها بعض الأصوات المسجلة لعدد من الجمل؛ بهدف تنمية مهارة الاستماع . في الشرائح يُقدّم النحو بطريقة تقليدية، وتقدم بعض التمارين التي يجد المتعلم حلّها في الشريحة الأخرى. وليس هناك أيّة إمكانية تتيح للطالب حل بعض التدريبات على الدرس ليعرف مدى تقدمه في التعليم.

٢,٢. مواقع توفّر التعليم عن بعد عبر وسائل تكنولوجية بسيطة :

٢,٣,١. برامج تعليمية محدودة للمهارات الاستقبالية

علينا أن نميّز بين المهارات اللغوية الاستقبالية والمهارات الإنتاجية. إن أكثر البرامج الحالية تكتفي بتوفير تمارين للتدريب على المهارات الاستقبالية فقط

---

https://www.youtube.com/playlist?list=PL4786999F0E9E9017&feature=plcp

(١) مثلا في درس وموقعه: Sibawayh2010/user/com.youtube.www//:https يناقش بشكل مطول ترتيت الحروف.

(٢) **وموقعه:** http//:www.firdaous.com/Cours-d-arabe.htm

وذلك يرجع إلى محدودية الإمكانيات التكنولوجية في الوقت الراهن، ولأنّ برمجة تمارين للتدريب على المهارات الاستقبالية أبسط بكثير من تصميم برنامج يدفع الطلاب إلى التدريب على المهارات الإنتاجية.

٢،٣،١،١. مواقع تكتفي بتوفير صفحات html بما يحتوي هذا الأسلوب من إمكانيات:

مثل تلك المواقع تشبه الكتب المطبوعة فيما توفره من مادة تعليمية؛ إذ تظهر فقط صفحات في شكل html تُشرح فيها عناصر مختلفة من النحو العربي. مثل موقع [١] intercambio. الذي نشأ في إسبانيا وتُرجم إلى عدة لغات من بينها النيرلامدية. هذا لا يعني أنّ مثل تلك المواقع ليست ذات فائدة رغم أنّ نفعها محدود. وفي موقع [٢] Arabic learning resourcesيجد الزائر قائمة للمفردات تركز على بعض المحاور، ويجد أيضا صفحات تتضمن شرحا نحويا لبعض عناصر النحو العربي. وكما يذكر الموقع إنه يوفّر مصادر عربية بشكل عشوائي لمن يبحث عنها. رغم أنّ الإمكانيات التكنولوجية لهذا النوع من المواقع محدودة تبقى أكثر جاذبية من صفحات الـ (PDF). ندعو القارئ الى أن يقارن بين صفحات الـ (PDF) المتجمّدة وموقع يستعمل إمكانيات [٣] html. إننا مقتنعون من أنّ معظم الطلاب يفضّلون الكتاب الحقيقي على القراءة من ملف(PDF) الموجود على صفحات المواقع الإلكترونية.[٤]

(١) راجع موقعه على
http//:www.intercambio-es.com/nl/nl/arabisch-leren.php

(٢) للاطلاع على مثال لموقع محدود الإمكانيات html زُر موقع:
http//:arabic.desert-sky.net/vocab.html

(٣) لتقوم بذلك زر موقع:
http//:arabic.desert-sky.net/vocab.html

(٤) حتى موقع madinaharabic يستعمل html. لتطلّع على مثالا راجع الموقع في http//:www.madinaharabic.com/Arabic_Language_Course/Lessons/L042_006.html. راجع في هذا الصدد أيضا موقع اكسفورد: http//:www.lang.ox.ac.uk/links/arabic.html

٢،٣،١،٢. مواقع تضيف إلى صفحاتها html أشرطة صوتية:

نـرى أن هـذه المواقـع بسيطـة في محتواهـا. فموقـع Looklex مثـلا يقدّم لوحات فيها جمل مفيدة باللغتين العربية والإنجليزية، وأيضا لوحات لقواعد نحوية بسيطـة، و كذلك قائمة للمفردات. يصاحب هذه الصفحات مقاطع صوتية. المنهج بسيـط لأنّه يركّز على بعض المحـاور الأساسية فقط. وفيما يخصّ معاني المفردات يوجـد في الموقـع رابـط لقاموس في موقـع آخر[١]. نجـد موقعا آخـر بالفرنسية[٢] يقدّم نفسـ الإمكانيات التي يمكن تسميتها بأنها إمكانايات شبه تفاعلية أو أحادية التفاعلية؛ لأنّ الموقع يعطي معلومات إضافية عندما يطلب الزائر ذلك لكنه لا يقدم تدريبات، وليس هناك تغذيـة راجعة للمتعلمين، أو إجابات على التساؤلات المختلفة التي يطرحونها.

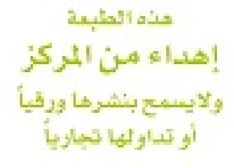
مثال آخر على تلك المواقع وهو موقع goethe-verlag [٣] وهو موقع يعرض قائمة تتكون من عدة محاور تبدأ بالأشخاص والأسرة وغيرها من المحاور الأخرى. عندما تضغط على أحد تلك المحاور تظهر شاشة أخرى تحتوي على قائمة بمفردات أو جمـل باللغة الألمانية والعربية، كتبت أيضا بحـروف لاتينية، وبجوار كل جملة زرّ ينتـج شريطا صوتيا للكلمـات أو الجمل بالعربية. من الواضح أنّ هذا الموقع يختلف عـن موقـع intercambio حيث إنه لايستهدف إلاّ الجمهـور الألماني؛ إذ لاتوجد أيّـة مـوادّ صوتية للاستمـاع إلا باللغة الألمانية. ورغم أن الموقـع التالي يقتصر على صفحات html فإنه يعطي فكرة عن إمكانيات html المحدودة وهو:

---

(١) أحد تلك القواميس الغير حرفية هو:
http//:www.ectaco.com/Arabic-items/

(٢) وعنوانه:
http//:www.japprendslarabe.net/

(٣) عنوان الموقع كالتالي:
http//:www.goethe-verlag.com/book2/FR/FRAR/FRAR002.HTM



http//:www.arabiate.net/francais/touslesmots/ha/ha.htm[1]

٢،٣،١،٣. مواقع توفّر فيديو دون أن تراعي مستوى الطلاب:

يجد الطالب في مثل تلك المواقع arabglobe –[٢]مقاطع فيديو اختيرت اختيارا عشوائيا دون أن تراعي مستوى الطلاب. بإمكان الطالب أن يتعلّم كتابة الحروف العربية لكنه لا يجد وسائل وإرشادات تساعده في التعلم. ففي موقع "يوتيوب" نجد صفحات تعليمية كثيرة توفّر مقاطع فيديو لاتخضع لنظام أو منهجية واضحة.[٣] نشاهد في الفيلم سبورة تظهر فيها جُمَل مفيدة باللغة العربية، وباللغة الألمانية؛ واحدة تلوة الأخرى. في مثل هذه الأفلام نجد شخصا يقرأ الجمل بالعربية، وشخصا آخر يقرأ نفس الجمل باللغة الألمانية. هذا النوع من الأفلام لايحقق عنصر التفاعلية في التعليم حيث نجد جملا معقدة في محتوى الدرس رغم أنه أعد للمبتدئين. من الواضح أنّ مثل تلك المواقع لا تعتمد إلاّ على تدريب الذاكرة لحفظ الجمل المقدّمة، ولا تحتكم إطلاقا الى المواهب الذهنية الأساسية في التعليم؛ وهو إدراك تراكيب اللغة وجملها. في هذا الصدد نلفت الانتباه الى موقع مفيد يقدّم حكايات شبه تفاعلية.[٤]

٢،٣،١،٤. مواقع توفّر مقاطع فيديو وتحاول مراعاة مستوى الطلاب:

هناك بعض المواقع التي توفّر موادّ هامّة وجيّدة، وتعطي بعض المعلومات عن كيفية إدراج المعلمين لها في برنامجهم التعليميّ. المواد المتوفّرة في كثير من الأحوال

---

(١) في هذا الصدد نشير فقط الى أنّ هناك مصادر ثمينة ومفيدة رغم أنّها تقتصر على استعمال html وصور وصوت راجع لذلك موقع:
http://lexin-billedtema.emu.dk/billedtema/sprog/arabisk.html
الذي يستحقّ الزيارة. من حين الى آخر نجد فيديوهات مفيدة مثل:
https//:www.youtube.com/user/AamiyaArabic

(٢) لمزيد من التفاصيل راجع موقع
http//:www.arabglobe.com/details.php?image_id126=

(٣) راجع موقع:
https://www.youtube.com/watch?v=W7qena52AWU

(٤) راجع الموقع: html.storybook/storybook/org.alefb//:http

فوق مستوى الطلاب حتى المتفوقين منهم. هناك موقعان مهمّان جدا في هذا المجال وهو موقع جامع[1] والموقع الآخر تابع لقناة الجزيرة التعليمية. الاثنان يوفّران موادّ متلفزة؛ ملتقطة من قنوات تلفزيونية مختلفة مثل «أصوات عربية" من تكساس، والثاني يقدّم مقتطفات من برامجها المتلفزة يوميا. تَتَّسم مواد تكساس بأنها تمكِّن الزائر من التحكم في سرعة التسجيل. المقتطفات رتبت وفقا لمستويات تعليمية مختلفة، وقد طبق الموقعان معايير واضحة في التصميم والتنظيم. ندرك تماما أن تصميم المواقع التعليمية عملية معقدة تحتاج إلى إحصاءات حاسوبية. ورغم جودة المواد التعليمية في الموقع فإننا نرى صعوبة استفادة الطلاب منها دون الاستعانة بمعلّم بارع، ومن ثم فإن تطوير البرامج الحاسوبية أمر في غاية الأهمية لحل مثل هذه الصعوبات.

موقع «أصوات عربية" يهدف إلى تطوير مهارة الاستماع من خلال البرامج التلفزيونية الحقيقية. يعطي الموقع بعض النصائح المفيدة للتدريب على هذه المهارة. ويظهر بها مقتطفات بجوار عنوانها نجمة يتم تقديم تمارين حول هذه المقتطفات تتكوّن من ملفات (PDF) تحتوي على بعض النصائح ليستعدّ الطالب للاستماع، وتحتوي أيضا على بعض الأسئلة حول المقتطف المشاهد. من الواضح أنّ هذه التمارين ليست تواصلية إذ تقتصر على مستندات (PDF).

فيما يخصّ برنامج "الجزيرة" التعليميّ - والذي يعد مصدرا ثريا- يبقى محتواه فوق مستوى معظم الطلاب. هذا الموقع تصاحبه تمارين إلكترونية تدخل في إطار التمارين الإلكترونية الكلاسيكية مثل تمارين "السحب والإسقاط" والتي سنناقشها لاحقا.

٤,٢. مواقع تتيح التعليم عن بعد مستخدمة الوسائل التكنولوجية التفاعلية:

علينا أن نميّز بين التمارين التفاعلية الجماعية، والتمارين التفاعلية

(١) عنوان الموقع: http://www.laits.utexas.edu/aswaat

الشخصية الفردية. النوع الأوّل يعطي أجوبة معيارية لكلّ طالب؛ ويبدو أنّه يعكس الحالة الراهنة التي بلغتها تكنولوجيا تعليم اللغات عن بعد. الخطوة التالية المنتظَرَة هي أن نصل الى تطوير تمارين الكترونية تعطي لكل طالب إجابة شخصية فردية تجيب على صعوباته الشخصية في الدراسة. مثل ذلك النهج يحتوي على تمارين احتياطية عديدة؛ توزّع على كلّ طالب حسب احتياجاته. وهنا نجتاز فعلا إطار المنهج الكتابي الذي تكون تمارينه جماعية.

٢,٤,١. مواقع توفّر التعليم عن بعد مستخدمة الوسائل التكنولوجية التفاعلية الجماعية البسيطة:

٢,٤,١,١. برامج لدراسة المفردات مع التركيز على بعض المحاور

يمثل هذه المواقع مواقعBabbel- [(١)] حيث يعطي للزوار صورة تحتها كلمة أو تعبير باللغة الانجليزية. على الزائر أن يختار الكلمة المضبوطة في اللغة الهدف من بين خيارين. هذا النوع من البرامج ضعيف ولا يلبي حاجات المتعلمين . هناك موقع آخر وهو: internetpolyglot[(٢)] يقدم إمكانيات تعليمية أكثر من خلال التدريب على المفردات. بإمكان الطالب أن يتدرّب على استذكار مفردات عربية أو العكس. يعطي الموقع للزائر قوائم مختلفة بمفردات عربية ونيرلاندية تدور حول بعض الموضوعات، ويحتوي أيضا على تدريبات وإمكانيات تكنولوجية أخرى مثل: ملء كلمة مترجمة في فراغ، الاختيار من متعدد، إعطاء صورة بالصوت والإجابة بالعربية مباشرة، سحب وإسقاط. نجد في تمرين آخر قائمتين إحداها بثماني كلمات عربية والأخرى بثماني كلمات نيرلاندية. يطلب من الزائر أن يسحب الكلمات في المكان الصحيح؛ أي بجوار الكلمة المناسبة باللغة الأخرى. يدخل هذا النوع من

---

(١) راجع الموقع في: EN=l1?html.tutorial_ENG/d/com.babbel.lp//:https SEM=ch&beginner=autostart&TUR=l2&G موقع يقتصر على نفس الوسائل المحدودة مثل: ca.shariahprogram.www//:http/

(٢) راجع: nl-ar-lessons/dutch/com.internetpolyglot.www//:http

التماريـن مجال الألعاب اللغوية. ومن سلبياته أنّ الكلمات تعطى بطريقة عشوائية. يوجـد نفسـ النوع من التدريب علـى المفردات؛ في موقع جامعـة Washington [١]. تقدّم الجامعة في موقعها أشرطة صوتية لكتب «الكتاب في تعلّم العربية [٢] » وفيديو حـول الحروف العربية. يركّز الجزء الإلكتروني المتوفّر فقط على تدريب المفردات، ولكنـه غير تفاعلي ويعتبر نوعا من الألعاب التعليمية. هذا النوع من التمارين ينمي القدرات العقليـة من خلال طرح أسئلة تحث على التفكير والتخمين؛ فعندما تظهر علـى الشاشـة كلمة يُطلب من الطالـب أن يخمّن معناها. عندمـا يظنّ أنّه يعرف المعنـى بإمكانـه أن يضغـط علـى زر ليزيـح البطاقـة التي تخفـي الإجابـة. ليس في هـذا النوع مـن التمارين منهجية واضحـة، ومستواه يعد ضعيفـا. هناك أيضا تماريـن الاختيار مـن متعدّد إلا أن هـذه التمارين لا تقيس مـدى تقدّم الطلاب في الدراسة.[٣]

٢،٤،١،٢. مواقع تقدّم ألعابا لغوية:

هنـاك أيضا بعضـ المواقع التي توفّـر ألعابا لغوية. منظمـة Purposegames تتيـح للزائر فرصة صناعة الألعاب واستخدامهـا في التعلم. هذا الأمر ليس للغات فحسـب بـل أيضا لموادّ مختلفـة من منهج دراسي مـا. وفيما يخصـ اللغة العربية تجـد فيـه رسومات ويُطلب مـن الزائر أن يضغـط على الزرّ للإشـارة إلى الجواب الصحيـح. تركّز هـذه الألعاب أساسا علـى تعليم المفردات؛ مثـل استعمال حروف الجـرّ المضبوطة مثل: تحت، فوق، جنب، الخ. هـذه التمارين تلقينية بحتة ولايتسم

---

(١) وموقعه: http//:depts.washington.edu/llc/olr/arabic/

(2) Brustad, M. et al. Al-KitÁb fi taÝallum al-ÝArabiyya, A Textbook for beginning Arabic, Washington, Georgetown University Press, 2 Vol., 2004; 2006, 493 p. & 431 p.

(3) لمزيد من المعلومات زر الموقع في: http://depts.washington.edu/llc/olr/arabic/alkitaab1.swf

البرنامـج بأيّـة منهجية. ورغم ذلك يعطي هـذا الموقع للمدرّسـين إمكانية لتطوير بعض الألعاب لاستخدامها في التعليم عند الحاجة.[١]

٢,٤,٢. مواقع تتيح إمكانيات تكنولوجية أكثر تطوّرا:

٢,٤,٢,١. برامج تركّز على توفير الصوت والصور وتمارين الاختيار من متعدد وسحب وإسقاط.

برنامـج آخر اسمه: هيا بنـا.[٢]. يستخدم اللغة الفصحى. بـدأ المشروع سنة ٢٠٠٩ واستمـر سنتين. المستوى المستهدف حسـب مستويات اللجنة الأوروبية: A١. وهـو منهج مؤسّس علـى الإنترنت (الـواب). الطابع الابتـكاري في تعليمهم حسب قولهـم: إن التعليم يجري من خلال الإنترنت، البرنامـج يؤكد على أنّ دراسة اللغة العربية ليس بالأمر الصعب، كما أنه يهتم بالتلميذ أكثر من المعلم. البرنامج متعدّد الجوانـب إذ يعطـي للطـلاب الفرصة في أن يدرسـوا بشكل فـردي، أو في صف مع آخريـن، أو يتبعـوا استراتيجية التعلّم المختلط. المنهـج مناسب في التعليم عن بعد. وبإمكان المدرّسين أن يعتمدوا بشكل كامل على هذا البرنامج، أو أن يستعملوا أجزاء منـه. يدّعون أيضا أنّ الدروس تشمـل كل العناصر التي تسدّ كلّ حاجيات الطلاب، كما يتجنّب المنهج قائمة لا نهائية من القواعد النحوية.

البرنامـج مناسب لكل المستويات من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية. سيتعلّـم الطـلاب في هـذا البرنامج - حسب قولهـم- الحـوار في مناسبات يومية ووظيفية. يعطي المنهج الحرية التامة للدارسين في تعلم الكتابة، كما يتيح للدارسين الفرصـة في أن يكتبـوا بالحـروف اللاتينيـة إن أرادوا ذلك. كما يعطـي البرنامج

---

(١) وموقعـه: http://www.purposegames.com/game/arabic-prepositions-quiz
موقع آخـر يقدّم أنواعا مـن الألعـاب /http://www.arabiate.net/francais/video
index.htm زوروا أيضا موقع: https://www.etsy.com/shop/Dourak

(٢) موقع هذا البرنامج التعليمي هو: /http://www.arabiconline.eu/de

الفرصــة لهــم ليتعلّمــوا أساسيات الكتابة وقــراءة بعض الكلمات. يقــدّم البرنامج عناصــر ثقافيــة لكي يتعلّــم الدارسون كيــف يتعاملون مع العرب. يطــرح البرنامج فكــرة أنّــه ليس من المفروضــ على الطــلاب أن يدرسوا النحو العربــيّ بتفصيلاته المتشعبــة. تقدم الدروســ التفاعلية في بعض القواعد البسيطــة والواضحة ليتمكّن الطــلاب من التعبير عــن أنفسهم. يؤكدون على أنّ دروسهــم مفيدة، كما أنها تعلّم الطــلاب أســســ إجراء الحوارات المختلفــة مع شركائهم في العــالم العربي. يحاول المسؤولون عن هذا البرنامج تمرير بعض الأفكار حول اللغة العربية؛ ومنها أنّ اللغة العربيــة صعبة للغاية. وينفــون أنّ النحو العربي معقّد؛ بل يزعمون أنّه بسيط للغاية لأنّ اللغــة العربيــة يوجد فيها الماضي والمضارع فقط. هذا عكس ما يعرفه الكل وهو أنّ نحــو كل لغة معقّــد وأنّ دراسة النحو في أيّ لغة تتطلّب وقتــا وجهدا وأن أساليبه متعددة تحتاج إلى من لديهم عزيمة وإصرار على تعلمه ودراسته وإتقانه.

ما هي مزايا هذا البرنامج؟ يقدّم البرنامج سلسلة من الحوارات دون أن يشير الى أيّ عنصــر نحويّ. يركز البرنامج علــى بعض المحاور التقليدية؛ كما توصف في البرنامــج الأوروبــي لتعليم اللغات مثل: محــور "في المطار". يحتــوي البرنامج على رسومــات تتضمن جملا مكتوبة باللغة العربية؛ يستمع إليها من خلال الضغط على زر بجــوار الجملــة المكتوبة. بالإضافــة إلى ذلك هناك تمرين السحــب والإسقاط؛ حيــث يُطلــب من المتعلــم أن يسحب كلمــة ما تحت الرســم المناسب. هنــاك أيضا تماريــن الاختيار من متعــدّد المعروفة في لغــة الحاسوب html بـ"راديــو" وهي: أن يعطَــى الطالب عدةُ اختيارات يختار منها إجابة واحدة فقط. هذا التمرين مصمّم لتعليم الحروف العربية. يقدم البرنامج كلمات عربية مكتوبة بحروف لاتينية وعلى الطالب أن يضغط على إحدى الحلقات المناسبة. لا يعطي البرنامج تعزيزا للإجابة. يحتوي البرنامج على نوع آخر من التدريبات وهو:تمرين سحب وإسقاط آخر؛ وفيه يطلــب مــن المتعلــم أن يسمتع إلى جملــة وأن يرتّب كلمات تلك الجملــة المتناثرة في ترتيت سليم.

٢،٤،٢،٢. استعمال إطار «البطاطس الحارة" لتطوير تمارين الكترونية:

كانت وسيلة «البطاطس الحارة" لتطوير تمارين إلكترونية شعبية في السنوات الخمس عشرة الماضية. هذه الوسيلة وفّرت للمدرسين أصحاب – الخبرة الضعيفة- في البرمجة إمكانية تأليف بعض التمارين التعليمية وإتاحتها على الإنترنت.في بلجيكا طُوِّرت تمارين لدراسة اللغة العربية في معهد الدراسات العليا للمترجمين، وسوف نقوم بتحليل دقيق لهذه التمارين لاحقا. والجدير بالذكر أنّ مجموعة من المدرسين في عدّة لغات مختلفة حاولوا أن يقدموا تمارين إلكترونية بهذه الوسيلة في دروسهم. وفيما يخص اللغة العربية استعملت جامعة Victoria الأمريكية هذه الوسيلة.[(١)]

٣. بعض الانتقادات حول البرامج التعليمية على الإنترنت:

١،٣. تقييم الإمكانيات التكنولوجية المطبّقة حاليا لتعليم اللغات المختلفة:

فيما يلي نقوم بتحليل البرامج التفاعلية المتاحة حاليا على الإنترنت ونناقش لاحقا إيجابياتها وسلبياتها. ومن أجل ذلك قمنا بتحليل تمارين المواقع أو الكتب التالية:[(٢)] ٠١ (الكتاب في تعلّم اللغة العربية) وهو من إنتاج أمريكي. البرامج

(١) بإمكان القارئ أن يجرّب هذا النوع من التمارين في موقع جامعة Victoria وهو: http://web.uvic.ca/hrd/hist455/index.htm وأيضا في موقع فرنسي وهو: http://sites.univ-provence.fr/agirod/menus/accueilcours.htm

(٢) لم تتح لنا فرصة مراجعة كل التمارين في بعض البرامج التعليمية عبر الشبكة الدولية. وكان تقييم البرامج رقم ٠١ و٠٤ على أساس عيّنات ممثّلة للبرامج الأخرى أي الأرقام ٠٢، ٠٣، ٠٥ و٠٦ راجعنا كل التمارين المتوفرة فيها. لم نواصل التقييم لتمارين برنامج "الجزيرة" التعليميّ لأننا رأينا أنها توفّر يوميا واحدا لكل الامكانيات المذكورة أعلاه وبنفس الطريقة.

الأخرى من إنتاج بلجيكي وهي في: ٠٢ (اللغة العربية[١]) ٠٣ (اللغة اليابانية[٢]) ٠٤ (اللغــة الفرنسيــة[٣]) ،٠٥ (اللغــة الانجليزيــة[٤]). باستثنــاء برنامــج الجزيــرة لمراجعــة النصوص أوتوماتيكيــا ونفس النوع مــن البرنامج الذي طــوّر في معهدنا للغــة النيرلاندية نلاحظ أنّ كلّ التمارين الإلكترونية الحالية تقتصر على الأشكال التالية: ملء الفراغ، السحب والإسقاط، الاستماع إلى صوت (فهم المسموع)، أزرار «راديــو" الاختيار الواحــد، الاختيار من متعدّد، سحب وتغيــيرّ، الاختيار من قائمة وإدخال كلمة في جملة. وفي الجدول التالي نري تفضيل مطوّري المناهج ومبرمجيها للإمكانيات المتوفّرة المختلفة.

(١) وهــو برنامج" البطاطس الحارة" للمدرسة العليا للترجمة Thomas More وموقعه الذي يتطلّب كلمة مرور كالتالي، http://login.hotpotatoes.net

(٢) الموقع بالنيرلانديــة وعنوانــه: http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/ja-panse-oefeningen-drill-en-grammatica

(٣) وهو موقع Franel الذي يتطلّب كلمة مرور: https://www.franel.eu/login

(٤) هــذان الموقعــان فــي http://ilt.kuleuven.be/english/ ويتطلّبــان أيضــا كلمة مرور.

جدول ٠٢

تفضيل مطوّري المناهج ومبرمجيها للإمكانيات المختلفة

نوع التمرين	ملء فراغ	سحب وإسقاط	الاستماع	قراءة نص	اختيار واحد	اختيار متعدِّد	سحب وغير	اختيار قائمة	إدخال كلمة	الإجمال
٠١	٣	٣	١٤	١	٠	٠	٠	٠	٠	٢٣
٠٢	١١	١٦	٠	٠	٩	٧	٢٢	٠	٠	٦٥
٠٣	٤٧	٢	٠	٠	١١	٠	٠	١٩	٠	٧٩
٠٤	٤	١١	٢	٠	٠	٠	٠	٧	٠	٢٤
٠٥	٢٦	٢٧	٣	٠	٠	٠	٠	٦٣	٩	١٢٨
٠٦	٣٣	٢٢	٠	٠	٠	٠	٠	٩	٠	٦٤
الإجمال	١٢٤	٨١	١٩	١	٢٠	٧	٢٢	٩٨	٩	٣٨٣
٪	٣٢	٢١	٥	٠,٣	٥	٢	٦	٢٦	٢	١٠٠

نلاحظ في هذا الجدول أنّ كل تلك التمارين استقبالية أو تلقينية فقط وليس بينهـا تمارين إنتاجية. حسب النسب يبدو أنّ الاختيار الأوّل المفضّل للمدرّسين هو: «مـلء الفراغ ونسبته بلغت٣٢٪ ، وثانيا الاختيار من قائمة ونسبته بلغت٢٦٪ ،وثالثا تمارين للسحب والإسقاط ونسبتها بلغت ٢١٪. الجدول التالي يبين بشكل واضح أنّ كل التماريـن تعتمد على اللغـة الهدف وتنحصر في تدريب مهارات لغوية استقبالية أو تلقينية فقط.

جدول ٠٣

يقارن نسبة التمارين الاستقبالية بنسبة التمارين الإنتاجية في المواقع الإلكترونية

نوع التمرين	قابلي	إنتاجي	تحويل إنتاجي	١٠/١ إنتاجي	الإجمال
٠١	١٨	١	٤	٠	٢٣
٠٢	٤٠	٠	٢٢	٣	٦٥
٠٣	٣٢	٥	١٩	٢٣	٧٩
٠٤	١٦	٠	٣	٥	٢٤
٠٥	١٠٢	٠	٠	٢٦	١٢٨
٠٦	٣١	٠	٠	٣٣	٦٤
الإجمال	٢٣٩	٦	٤٨	٩٠	٣٨٣
النسبة بالمئة	٦٢	٢	١٣	٢٣ (بالفعل ٢)	١٠٠

إذا أخذنا في الاعتبار أنّ التمرين الإنتاجي ١٠/١ يطلب من الطلاب أن يملؤوا في فراغ كلمة عربية واحدة في جمل تحتوي على معدّل من ١٠ كلمات عربية. فإننا نستخلص من ذلك أنّ ٩٦٪ من التمارين الإلكترونية للغات المختلفة المتاحة حاليا تمارين استقبالية، كما أنها لا تأخذ المهارات الإنتاجية بعين الاعتبار. وهنا نجد واحدة من السلبيات الخطيرة التي تتطلب حلا فعالا. ولا نستغرب إذن من أنّ مهارات الطلاب الإنتاجية ضعيفة في كثير من الأحوال[1].

(١) التمارين الاستقبالية أسهل بكثير للبرمجة، ولكن نسبة التدريبات على المهارات اللغوية بها أقلّ مما تطلبها التمارين الإنتاجية مثل: ترجمة نفس الجمل بشكل كامل من الإنجليزية إلى العربية. عندما نقارن عدد العمليات اللغوية التي على الطالب أن

٢،٣. عدم وجود هيكل تدريجيّ واضح في البرامج:

معظم المواقع الموجودة على الشبكة تقدّم الموادّ الدراسية بشكل عشوائي دون مراعاة لخصوصية وثقافة اللغة العربية. تقدّم جملا، أو حكايات، أو حوارات بلا ترتيب منطقي ومتدرج كما لو كان المبرمج يضع أي شئ يرد إلى ذهنه؛ متناسيا أنّ أمام الشاشة يجلس طلاب تختلف معارفهم ومهاراتهم اللغوية اختلافا بيّنا. وهكذا لا تضع تلك المواقع مستوى الطلاب في الحسبان. كل زائر مهما كانت خلفيته الدراسية يجد نفس الصفحات وعليه أن يبحث في تلك المتاهة إلى الصفحات التي تناسب مستواه. ليس هناك أيّ موقع يقترح للزوار أن يقوموا بعمل تقييم لمستواهم الحقيقي بهدف الانتقال إلى مستويات أخرى متقدمة تناسب معرفتهم بالمفردات والنحو والتعبيرات المختلفة. وهكذا يضيع الزائر وقته في زيارة مثل تلك المواقع. وعلى سبيل المثال موقع japprendslarabe[١] يوجد به في بداية البرنامج حكاية مصورة قصيرة؛ حواراتها معقّدة لاسيما للمبتدئين؛ رغم أنّها تتناول الدرس الأول للحروف العربية. عندما أقارن مستوى الجمل في تلك الحوارات بالمنهج الجامعيّ الذي يدرسه الطلاب في الفصول الثلاثة الأولى؛ أجد فيها النحو الكامل للغة الفصحى وذلك بطريقة جادّة، ويمكن تقسيمه إلى ثلاثة مستويات وهي : المستوى الأول: وهو الفصل الدراسيّ الأول، والمستوى الثاني: وهو الفصل الدراسيّ الثاني، والمستوى الثالث: وهو الفصل الدراسيّ الثالث. نرى أنّ الجمل الثلاث الأولى تحتوي على عناصر تُدرّس في الفصل الأوّل والثاني من المنهج وأنّ أرقام الدروس

يقوم بها في تمارين تحويلية كما تذكرها Ryding (1913: 51) بتمرين ترجمة نفس الجمل نجد أنّ التمارين التحويلية هذه تطلب ١٦ عملية لغوية، وأنّ ترجمة نفس الجمل تطلب ٤٦ عملية لغوية إضافية. باختصار بإمكاننا أن نستخلص من ذلك أنّ تمارين الترجمة تحتكم إلى تركيز أوسع وأدقّ بكثير (75+%) مما يطلبه حل التمارين التحويلية.

(١) وموقعه: http://www.japprendslarabe.net/

التي تتناول هذه العناصر هي: (٤-٥-٦-٧-١٠-١٢-١٤-١٥-١٧-١٨) الأمر الذي يشير بكل وضوح إلى أنّ معرفة تلك الجمل تحتاج إلى سنة أكاديمية كاملة؛ ونجد أن الدرس الأخير في السنة الأولى هو الدرس الثامن عشر؛ علما بأنّ الطلاب في المدارس المسائية يدرسون تلك العناصر في مدة سنتين ونصف.[1]

٤. المقترحات والتوصيات:

يمكن تقديم بعض التوصيات على النحو التالي:

التوصية الأولى: إنشاء موقع جادّ لتعليم اللغة العربية؛ فيه من الإمكانيات التي تتيح للطالب أن يتعلم بنفسه؛ من خلال أدوات إلكترونية تفاعلية ليتأكّد من مستواه، ويقوده الموقع إلى المستوى التعليمي المناسب والتمارين المرافقة كي تنمو معرفتة العلمية، ومهاراته اللغوية دون إضاعة للوقت.

التوصية الثانية: أن يوفّر الموقع إمكانية لتقييم معرفة الطلاب في اللغة العربية ومهاراتهم، فيما يخصّ إتقانهم للنحو، ومعرفتهم الدقيقة للمفردات العربية، مثلما يفعله جهاز الأشعة المستخدم في المستشفيات للتعرف على عيوب الجسم واكتشاف المرض بهدف تحدّيد العيوب، وتشخيصها، ثم وصف الدواء المناسب لمعالجة الأمر.

في مجال تعليم اللغة إلكترونيا نحتاج إلى مثل هذا الجهاز لنحدّد بدقة كلا من العناصر اللغوية التي يتقنها الطالب، وكذلك العناصر التي تحتاج إلى تحسين أيضا. وهذا يتطلّب أن تتوفر تمارين كافية إضافية احتياطية تضبط الاحتياجات الشخصية للطلاب.

التوصية الثالثة: وهي أن يتابع البرنامج كل طالب على حدة؛ فنجد أن معظم البرامج الحاسوبية تؤسس على فكرة التعليم الجماعيّ بدلا من التعليم الفردي

---

(١) راجع: http//:www.japprendslarabe.net/pages/bande-dessinee.php?titre=bande-dessinee

الذي يتيح للمتعلم فرصة التعلم الذاتي الحر؛ نجد برنامجا واحد لكل الطلاب؛ بغضّ النظر عن مستوياتهم العلمية المتنوعة، أو احتياجاتهم الفردية. من البديهي أنّ كل طالب يتقدّم في دراسته بطريقة شخصية وأنّ المعلّم الصالح ماهر في أن يتابع كل طالب بطريقة شخصية. لأنّ هذا التعامل يتطلب وقتا طويلا من المعلّم. علينا أن نجد إمكانيات تكنولوجية تقوم بذلك العمل لتخفّف العبء الثقيل على المعلّم؛ في تصحيح تمارين طلابه، وإعطائهم ردود فعل فردية. هكذا نتوقّع من الحاسوب أن يصبح مساعدا حقيقيا وفعالا للمعلّم.

التوصية الرابعة: هي أن يكون محتوى الموقع صحيحا لغويا، ثري المادة، واضح المعالم، منظم العرض. ففي بعض المواقع نجد كثيرا من المواد التعليمية المقدَّمة لم يهتمّ مطوروها بعنصر التدرج في التعليم، فهم يحاولون أن يجعلوا الموقع جذابا؛ بإضافة رسومات جميلة مثل الرسوم المتحركة وغير ذلك؛ لكنهم ليسوا مدركين أنّه عندما لا تكون المواد المتوفّرة في مستوى فهم الزوار فقد يفشلون بسبب طموحاتهم الزائدة. والنتيجة هي أن الذين يزورون هذا الموقع قد يتركونه بعد مدة قصيرة[١].

التوصية الخامسة: أن يكون الموقع مخصّصا لتعليم اللغة العربية، وألا تختلط فيها الإعلانات التجارية، ولا الألعاب الغير لغوية. هناك موقع فرنسي تفاعلي جذاب[٢] يحتوي على تمارين اختيار من متعدّد، ويوفّر أصواتا، لكنه مليء بإعلانات مختلفة تصرف الأنظار عن الهدف التعليمي للموقع من خلال عدم وضوح الأسهم؛ فربما يضغط الطالب على سهم ينقله إلى موقع آخر لا علاقة له بالموقع الأساسي.

---

(١) في موقع http://www.japprendslarabe.net/ مثلا تجد نصوصا أعلى من مستويات ومهارات الطلاب. وهذا يعني أنّ الجهد الذي بذله مطوّرو الموقع جهد ضائع؛ لأنه يعتمد على الصورة المبهرة في الموقع دون أي فائدة تعليمية. ولو أن الهدف التعليمي أخذ من الاهتمام ما يستحق لكان أجدى وأنفع للمتعلمين معرفيا وعلميا.

(٢) وعنوانه: http://www.arabe-gratuit.fr/

يحتـوي الموقع أيضا على ألعـاب غير لغوية تجعله يشتت انتبـاه الطلاب ويصرفهم عن التعلم.

التوصيـة السادسـة : علينا أن نميّز بين الشـكل والمضمون. نجد بعض الأعمال تتطلـب وقتـا طويلا ولكنهـا لا تضيف قيمـة إلى البرنامـج التعليمـيّ. الوقت ثمين وينبغـي أن نقـدّر في مرحلة التصميم أية عناصر لغويـة تستحقّ أن نهتم بها ونركز علـى دراستها. عندما يريد المبرمج مثـلا أن يري طيرا أو نحلة فليس من المفروض أن يجعلهـا ترفـرف بأجنحتها كما هو موجود في موقـع:arabe-gratuit[1]. إذا أردنـا أن نشـرح كلمة «رفرف" تغـيّر الأمـر وكان اختيار تكنولوجيـا مثل Flash animation في محلّه.[2]

٥. بعض الملاحظات الختامية :

في الختام نريد أن نقدّم بعض الملاحظات حول التكنولوجيا والتعليم المعاصر. في الواقـع إنّنا لم نستغل الإمكانيات التكنولوجية الحاسوبية في التعليم. ففي معظم الأحـوال تنحصـر المواقع إمـا في صفحات html وهي لا تختلـف اختلافا كثيرا عن صفحـات الكتب، أو في تقديم أفلام فيديو، أو أشرطة صوتية، أو تقديم دروس؛ من خلال برنامج Powerpoint.

رغم هـذه المحـاولات والمبادرات القيمـة في تعليم اللغـة فبإمكاننـا أن نرجع كل هـذه الجهود الخاصـة بالمواقع التعليمية للغة العربيـة إلى أدوات تكنولوجيا من الجيـل الأول. حتـى الخطوة الثانيـة التي نعتبرها ضمن الجيل الثـاني من الأدوات التكتولوجيـة لها حدودها. مـن إيجابياتها أنّها تتيح للطـلاب إمكانية التدرب على بعض القواعـد اللغويـة، ودراسة المفـردات العربيـة، وبعض تعبيراتهـا من خلال

(١) راجع: htm.ha/ha/touslesmots/francais/net.arabiate.www//:http

(٢) لم تعـد مثل تلك الرسومات المتحركة تحتـاج إلى Java أو Flashplayer إذ html5 توفّر حاليا هذه الإمكانية.

الإنترنت. من فوائدها أنّها تقدم تعزيزا مباشرا وسريعا بعد إكمال التدريبات حتى وإن كان تعزيزا جزئيا في أغلب الأحوال. من أهمّ سلبياتها:

أولا :أنّ تمارينها محصورة في بعض الجمل.إن الطلاب يتمرّنون دائما على نفس الجمل وهنا تظهر إشكالية تجب الإشارة إليها وهي: أنّ التمرّن من خلال التكرار المستمرّ لنفس الجمل يجعل الطلاب يستذكرونها دون أن يدركوا معناها وتراكيبها؛ الأمر الذي لايؤدّي الى ممارسة اللغة بطريقة صحيحة ومشوقة.

ثانيا: أنّ معظم التمارين استقبالية تلقينية، ونادرا ما تعطى للطلاب الفرصة في أن يمارسوا مهاراتهم الإنتاجية. ومن الطبيعي أنّ المهارات التي لا يتدرب عليها الطلاب لن يجيدوها بعد نهاية دراساتهم. إذن علينا أن نخلق فرصا لتطوير تمارين إلكترونية تحثّ الطلاب على أن يتمرّنوا على المهارات الإنتاجية؛ شفوية كانت أم كتابية.

ثالثا: من المهمّ جدا أن نؤلف برامج إلكترونية للتعليم عن بعد من خلال أبحاث علمية دقيقة حول اللغة العربية ذات صلة بالواقع اللغوي؛ وذلك من خلال تأليف مجموعات نصوص ممثّلة ومرمّزة، نحللها حاسوبيا لكي نقيم جسرا يربط بين ضفتين. الضفة الأولى: المكان حيث يوجد الطلاب الذين يرغبون في دراسة اللغة العربية والضفة الأخرى البعيدة عنهم: وهي اللغة العربية الفصحى وعامياتها التي تعد مهمة صعبة على الطالب كي يصل اليها ويتعلمها ويتحدث بها كما يتحدث بها العرب أنفسهم.

ويسمّى هذا النهج «النحو والترجمة".

٧. المراجع

١. فـان مـول، م. تطويـر منهـج إلكـتروني متكامـل لتدريس اللغـة العربية للناطقـين بغيرهـا د. سعد بن علـي القحطاني، أعمـال مؤتمر اتجاهات حديثـة في تعليـم العربيـة لغة ثانيـة، الرياض، معهد اللغويـات العربية بجامعة الملك سعود، ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ ص. ٦١٣-٦٣٠

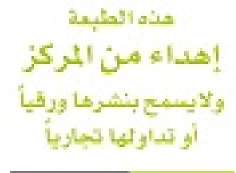
٢. القحطاني،سعـد. أعمـال مؤتمر اتجاهـات حديثة في تعليـم العربية لغة ثانية، الرياض، معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ الموافق ١٠-١٢ فبراير ٢٠١٤، ٧٦٣ ص.

3. Al-Batal، M. (Ed.) The teaching of Arabic as a Foreign Language، Issues and Directions، American Association of Teachers of Arabic، Provo، 1995، 359 p.

4. Ryding، K.C. Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language، A guide for teachers، Georgetown University Press، Washington، 2013، 277 p.

5. Van Mol، M. Arabic Receptive Language Teaching، A New CALL Approach، In Wahba، K. Taha، Z. & England، L. (Eds) Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، Lawrence Erlbaum Associates، New Jersey، 2006، pp. 305-314

6. Van Mol، M.، Vanpee، K، Marogy، A. لا مفرّ، la mafarr، Textbook and Learner"s Grammar for the Teaching of Arabic، 3. Vol. Peeters، Leuven، 2007، 449 p.، 638 p. & 208 p.



7. Van Mol، M. Arabic and the computer: Possibilities and Perspectives for Scientific Research and Educational Purposes، In Ibrahim، Z & Makhlouf، S. (Eds.) Linguistics in an Age of Globalization، The American University in Cairo Press، Cairo، 2008، pp. 21-40

8. Wahba، K.، Taha Z.، England، L. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، Lawrence Erlbaum، London، 2006، 477 p.

تحديات استخدام الهاتف النقّال في تعليم اللغة العربية عَنْ بُعد من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين

د. أسامة زكي السيد(*)

(*) معهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض .

المقَدِّمَةُ :

لوحظ في السنوات الأخيرة زيادة عدد الطلاب بمعاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ، إذ زاد عدد طلاب معهد جامعة الإمام بنسبة (٣٥٪،في العام الحالي ٢٠١٤م عن العام الماضي) ، فقد وصل عدد طلابه نحو(٧٥٠) طالبًا[١] ، وكذلك زادت أعداد طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة إذ بلغ عددهم نحو(٥٠٠٠) طالبٍ في العام الدراسي(١٤٣٥/١٤٣٦ هـ) ،و لا يتوقف الأمر على طلاب معاهد تعليم الغة بل يتزايد الطلب عليها من دول شتى حول العالم و فق ما صرَّح به سعادة عميد وكالة المعاهد العلمية بجامعة الإمام في لقاء معه يوم (الأحد الموافق ١٤٣٥/١١/٤ هـ).

ويتطلب استيعاب هذا التزايد البحث عن وسائل تقنية تيسر لراغبيها تعلمها بأسلوب يرتقي بها إلى مستوى اللغات الأجنبية الأخرى كالإنجليزية والفرنسية، التي استثمرت إمكانيات تقنيات الاتصالات اللاسلكية Wireless Learning فظَهَر مفهومٌ جديدٌ هو التعليم النَّقَّال Mobile Learning. ومنه «الهاتف النَّقَّال"، وهو أحدث أشكال التعليم عن بُعد والذي يَعني انفصال المحاضر عن الطلاب ليصبح الهاتف النَّقَّال Mobile Phone مؤشرًا على فناء مكان التعليم ، حيث تَسْتَقبِلُ الهواتف النَّقَّالة إشارات الإنترنت اللاسلكية أثناء تَنقُّل مستخدم الهاتف ومن ثَمَّ يمكنه التَّعلُّم في أي وقت و في أي مكان، إذ لم تعد وظيفة الهاتف النَّقَّال تقتصر على إجراء المكالمات الهاتفية فقط بل أصبحت بمثابة كمبيوتر متنقِّل يحمل ملفات شتَّى منها المرئي و المسموع، ممَّا جعلها أدوات تقنية يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

---

(١) يشكر الباحث الأستاذ «عبد العزيز المهيوبي"، مدير الشئون الدراسية على معاونته في إمداد الباحث بالبيانات الكمية للبحث ، ومعاونته في تحفيز الطلاب على الاستجابة عن الاستبانة الإلكترونية التي طبقت بالمعهد ، جزاه الله عني خير الجزاء.

مُشكلةُ البحث:

و على الرغم من عناية الجامعات السعودية بنشر الهاتف النَّقَّال إلا إن تطبيقه مازال في خطواته الأولى ، تواجهه تحديات وعوائق في مجال تعليم اللغة

و على الرغم من عناية الجامعات السعودية بنشر الهاتف النَّقَّال إلا إن تطبيقه مازال في خطواته الأولى ، تواجهه تحديات وعوائق في مجال تعليم اللغة من قبل المتعلمين أو المعلمين حيث أشار بحث(Almarwani,2012)[1] إلى أن تحديات التعلم النَّقَّال في المملكة العربية السعودية، يتمثل في مقاومة أعضاء هيئة التدريس له،كما أن كثرة الأعباء التدريسية تعوق حضورهم للبرامج التدريبية الخاصة به!

و أشارت نتائج بحث (Chanchary,2014)[2] إلى أن المعلمين لا يرحبون باستخدام الهاتف الجوال؛ لاعتقادهم بأنه أقل فائدة من التعلم المعتاد!

و هذه التحديات لا تقتصر على المملكة السعودية -في عالمنا العربي- فحسب ، إذ أوضحت نتائج بحث (Al-ALamri &Samual,2013)[3]الذي طُبِّق على طلاب اللغة الإنجليزية بجامعة"السلطان قابوس « بأن المعلمين لا يستخدمون الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة الإنجليزية !

إن توافر الهاتف النَّقَّال في أيدي المتعلمين و المعلمين لا يؤدي تلقائيًا إلى تبني

---

(1) Al marwani , Manal (2012). ML for EFL: Rationale for Mobile Learning, Retrieved from: https://www.academia.edu/1071080/ML_for_EFL_Rationale_for_Mobile_Learning?

(2) Chanchary, Farah Habib and Islam Samiul(2014).MOBILE LEARNING IN SAUDI ARABIA- PROSPECTS AND CHALLENGES, Accessed from, www.nauss.edu.sa/acit/PDFs/f2535.pdf

(3) Al Aamri, Kamla Suleiman(2013).The Use of Mobile Phones in Learning English Language by Sultan Qaboos University Students: Practices, Attitudes and challenges ,Canadian Journal on Scientific & Industrial Research Vol. 2, No. 3, March 2011, Retrieved from: http://www.docstoc.com/docs/83968625

استخدامه في العملية التعليمية ؛ لذا يُصبح من الضروري دراسة وتحليل دوافع ونوايا واتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد والتي تُعد بعضها تحديات.

وفي دراسة سابقة للباحث[1] عن تحديات التعلم الإلكتروني تبين أن مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة إلي دمج التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد ؛فقد أكَّد المعنيون أن الكتاب الورقي مازال مُسيطِرًا على تعليم العربية ،وأن التعلم الإلكتروني عَنْ بُعد غير مُطبَّق ، مما وسم العربية بالصعوبة لتقليدية طرائق تعليمها وتعلمها مقارنة بغيرها من اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية .. التي قطعت شوطًا كبيرًا في تعليمها عن بُعد! و لعل سبب تدني العربية بين اللغات الأخرى في مجال التعلم عن بُعد يتمثل في استمرار التحديات المادية اللازمة لإنشاء بنية تحتية ، وإنشاء معامل للحاسب الآلي في معاهد تعليم اللغة ،أو في التحديات الجامعية المتمثلة في تغيير بعض اللوائح الجامعية أو الثقافة المؤسسية نحو التعلم عن بُعد .وقد يقال:إن حلول هذه التحديات قد تأخذ زمنًا ليس بالقصير .. إلا أن الوضع الآن تَغيَّر حيث انتشرت الهواتف النَّقَّالة (3G-4G) في المملكة العربية السعودية ، بنسبة انتشار بلغت(١٦٥ ٪)[2]. ولا يقتصر انتشار الهاتف النَّقَّال على المملكة العربية السعودية فحسب بل هي ظاهرة عالمية رصدها البنك الدولي ،حيث تَبيَّن أن الدول النامية أكثر اقتناءً للهاتف النَّقَّال مقارنة بالدول الغنية[3]! ولانتشار

---

(١) علي،أسامة زكي السيد(٢٠١٣). تحديات استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية،المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني للتعلم عن بُعد ، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني ، الرياض

(2) http://www.themenatech.com/mena-news

(٣) انظر : البنك الدولي (٢٠١٢).تعظيم الاستفادة من الهاتف المحمول،»المعلومات و الاتصالات من أجل التنمية«، ص- ص (١٧-٣٠). www.worldbank.org، فقد احتوت تلك الوثيقة على رسوم بيانية توضح تزايد الاقبال على الهاتف النقال ومقارنة أعداد المشتركين فيه بالهاتف الثابت على مستوى العالم .

الهاتـف النَّقَّال أقيمـت مؤتمَرات عِدَّة ناقشـت كيفية الاستفادة منــه في التعليم[١] وقُدِّمَتْ بحوثٌ أثبتَتْ فعاليته في تعليم اللغة[٢]. وصدرت العديد من المجلات Journals خاصة ببحوث الهاتف الجوال منها:

1. International Journal of Mobile Learning and Organization
2. .International Journal of Mobile and Blended Learning IJMBL.
3. The International Journal of Interactive Mobile Technologies(IJIM).
4. Ubiquitous Learning: An International Journal.

علـى الرغم مما يبرزه العرض السابق من ، وما تنادي به البحوث والمؤتمرات التـي خُصِّصَـتْ لتبنـيِّ الهاتـف النَّقَّال في التعليـم ، ورغم وجـود المركز الوطني للتعليـم الإلكتروني ، وعمــادات التعلم الإلكتروني عن بُعـد في الجامعات السعودية التـي وظَّفت الهاتف النَّقَّال .. إلا أن الباحث لاحظ من خلال زياراته لبعض معاهد تعليـم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل المملكة نُدرة استخدامه ، وندرة وجود مقـررات خاصــة به ،أو تطبيقات لــه على المستوى الشخصــي للمعلمين ، أو الدعوة لاستخدامه في تدريس مقررات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، إضافة لندرة مشروعات وطنية تتبني استخدام الهاتف النقال،فالمتواجد على الساحة لا تزيد عن

(1) TESOL Arabia 1st Mobile Learning Best Practices Conference(2014). Wednesday, April 23, 2014,
http://ilnofthegulf.blogspot.com/201404//tesol-arabia-1st-mobile-

(2) Glenn stokwell & philip Hubbard(2014).some Emerging principals for mobile assisted language learning Monterey ,ca .the International research foundation for english language education,(TRIF),Retrieved from: http://www.Trifonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assested-language-learning.

كونها تجارب شخصية أثبتت نجاح الهاتف النَّقَّال في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة ، إذ قام الباحث بتجربة استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم القراءة عبر أنشطة لغوية للمستوى الثالث أشارت نتائجها إلى فاعليته حيث حسَّنت من أداء الطلاب قراءة و كتابة ..وقد سَعد الباحث بهذه النتيجة،وحدَّث الزملاء عنها ، وتساءل الباحث : لماذا لا تجرَّب و تطبَّق ؟ و للإجابة عن هذا التساؤل عرض الفكرة على مجموعة من الزملاء بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام من خلال مقابلة مفتوحة حول استخدام الهاتف فأسفرت نتائج المقابلة عن التأكد من عزوف المعلمين عن استخدام الهاتف النَّقَّال بحجة أنه يحتاج تدريبًا ، وإعدادً خاصًا مما يزيد من الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس ، وأن الطلاب غير مهيئين لاستخدامه ، وأن الهاتف النَّقَّال قد يُصبح أداة لَهْو في يد الطالب في فصول تعليم اللغة العربية ، وبناء على ملاحظات الباحث و مقابلاته لزملائه من أعضاء هيئة التدريس تولَّد لدى الباحث شعورٌ بوجود مشكلة حول تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد ،وعزَّزَ هذا الشعور ما أثبتته نتائج البحوث السابقة حول تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال ،إضافة إلى نُدرة الكتابات العربية في هذا الموضوع في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بُعد – في حدود علم الباحث – لذا فإن البحث الحالي يُعد محاولة تسعى لاستقصاء تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام. وللتصدي لهذه المشكلة يُمْكِن

الإجابَة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما التحديات التي تعوق استخدام التعلُّم النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عَنْ بُعد من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

أ. ما التحديات التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد مِنْ وِجْهَةِ نَظَر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام ، ومن وجهة نظر متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ب. هل تختلف تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد مِنْ قِبَلِ أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام وفقاً للتخصص التربوي و غير التربوي؟

ج. هل تختلف تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد مِنْ قِبَلِ أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام وفقاً لخبرة التدريس (١-١٠ سنوات) ، (١٠ سنوات – فأكثر).

د. هل توجد فروق بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات المتعلمين نحو تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال وفقًا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة و الاستبانة كلها؟

أهداف البحث:

١. تحديد تحديات استخدام التعلُّم النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عَنْ بُعد من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين.

٢. قياس أثر المؤهل التربوي و غير التربوي في تحديد نوعية تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال.

٣. قياس أثر خبرة التدريس على تحديد نوعية تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال.

٤. قياس تَوَجُّهات أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين نحو تحديات استخدام

الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد ،وفقًا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة ، والاستبانة كلها.

أ. **أهمية البحث:**

أ. يَستَمِدُّ البحث أهميته من الموضوع الذي يُعالجه ،و هو تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد لنُدرة تواجده في ساحة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب. يَتميَّزُ البحث الحالي بالأصالة لكونه الدراسة الأولى – في حدود علم الباحث – التي تطرقت لاستقصاء ،وقياس تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بُعد ؛لكونه ظاهرة تعليمية يجب وضعها في بؤرة اهتمام البحث العلمي العربي خاصة أن الدراسات العربية نادرة في هذا المجال .

ج. يساير البحث الحالي الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة مما يعني دمج تكنولوجيا الاتصال في مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عَن بُعد.

د. قد يُسهم البحث الحالي في تقديم قائمة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عَنْ بُعد لأصحاب القرار التعليمي ؛للاستفادة بها في وضع الحلول والاستراتيجيات الملائمة للتصدي لهذه التحديات. أيضًا يُمكن أن تفيد هذه القائمة مُصمِّمي البرامج التدريبية والمقررات الإلكترونية عند تصميمهم برامج تدريبية تستند إلى الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عَنْ بُعد .

أداة البحث:

يعتمد البحث الحالي في جمع بياناته على أداة رئيسة من إعداد الباحث ، وهي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد في معاهد

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مصطلحات البحث: التحديات : تعرَّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها :عوائق تَحُد من استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم و تعليم اللغة العربية عن بُعد من قبل المتعلمين و المعلمين ، وتتحدَّدُ من خلال أبعاد الاستبانة المُعدَّة لهذا الغرض في البحث الحالي.

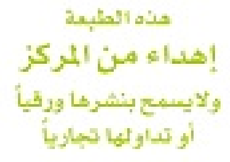
أ. متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها:هو المتعلم الوافد إلى معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، والذي تُعدُّ لغته الأم غير العربية.

ب. المعلمون:

أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

برز في الآونة الأخيرة مدخل Mobile-Assisted language learning في تعليم اللغة ، ويقصد به تعلم اللغة المستند إلى الهاتف النَّقَّال بوصفه وَسيطًا تِقَنيًا يُعزِّزُ تعلم اللغة العربية عن بُعد عبْر تطبيقات نظام الأندرويد Android ونظام آبل Apple المُهيَّأ للعمل على شبكة (GSM,GPRS or CDMA) . ويَتَّسِمُ الهاتف النَّقَّال بمجموعة من الخصائص تجعله يختلف عن أشكال التعلم الإلكتروني الأخرى ، ويوضح الجدول رقم (١) ذلك:



جدول (١)

مقارنة بين سمات التعلم الإلكتروني و التعلم اللاسلكي و التعلم النَّقَّال

وجه المقارنة	تعلم اللغة المستند للحاسوب CALL	التعلم الإلكتروني eLearning	التعلم اللاسلكي WL	التعلم النقّال M Learning
البروتوكول[1]	لا يستند للويب	يستند إلى الويب WAP	يستند إلى الويب WAP	يستند إلى الويب WEP
الإتاحة	في مكان وجود الحاسب	داخل الحرم الجامعي	في أي مكان و في أي وقت	
الشبكة	سلكي	سلكي	لاسلكي	لاسلكي
الاتصال	الأقراص المدمجة ، CD، برامج تفاعلية..	شبكة الإنترنت (متزامن / غير مزامن)	شبكة الإنترنت المحلية	شبكات الجوال GSM, GPRS, UMTS, CDMA
حجم الجهاز	حاسب شخصي(١٥/١٧..) بوصة	حاسب محمول - حاسب لوحي(٧-١٠-١١) بوصة	هاتف نقال(٥,٥) بوصة(٤٨٠ X٦٨٠) بكسل.	

(١) مجموعة من القواعد التي تسيّر وتتحكم في نقل البيانات بين الأجهزة المضافة الى شبكة الانترنت.

يتيح الهاتف النَّقَّال التشارك بين الزملاء في إنجاز مهمة تعليمية إذ يمتاز بسهولة تبادل الرسائل بين المتعلمين بعضهم البعض ،وبينهم وبين المعلم عن طريق رسائل SMS أوMMS ،أو البلوتوث ، كما ييسِّر - أيضا- تبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين في أي مكان وفي أي زمانٍ، وهذا لا يتوفر في أنماط التعلم الإلكتروني الأخرى التي تتطلب بالضرورة التواجد أمام الحاسوب لاستلام الملفات المحملة عبر البريد الإلكتروني؛ لذا فهو"يؤدي إلى انخراط المتعلمين في أنشطة تواصلية في أي زمان و في أي مكانٍ".

متطلبات الهاتف النقال :

أشار (Smith & Cap,2008,45) إلى وجود عدَّة قضايا يجب التنبُّه لها عندما نستخدم الهاتف النَّقَّال منها : وعي القيادة بالتغيير ، و الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والدعم التكنولوجي ،وتوافر أدوات مُساعِدة للمعلمين .. ونَصَحَتْ (Terll, 2011,2)[(١)] المعلمين بضرورة مراجعة بنود السياسة التعليمية للجهة التي يعملون فيها عندما يستخدمون الهاتف النَّقَّال ،ومراجعة أولياء الأمور لاستخدام ذويهم الهاتف النَّقَّال ،والتعرف على مصادر تطبيقاته بطرق مشروعة(قانونية)؛ وذكر(Alzaza & yaakub,2011)[(٢)] ضرورة وعي المتعلم بكيفية التعامل مع التقنيات والتكنولوجيا ،ومعرفته كيفية التعامل مع البريد الإلكتروني.. ومن ثَمَّ يمُكِنُ القول : إن استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد له متطلبات يجب مراعاتها وهي:

(1) Terrll,Shelly Sanchez(2011). Effective Mobile Learning,

(2) Alzaza,Naji Shukri and Abdul Razak Yaakub(2011).Students" Awareness and Requirements of Mobile Learning Services in the Higher Education Environment.American Journal of Economics and Business Administration 3 (1): 95-100

١. متطلبات بشرية التي تتعلق بالمعلم و المتعلم :

أ. **ما يتعلَّق بالمعلم :** يجب على المعلم التَّمَكُّن من بعض المهارات التي تجعله قادرًا على استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة ،مثل :التعامل مع الإنترنت، والرسائل الإلكترونية، والمجموعات الإلكترونية ..إضافة إلى قناعاته واتجاهاته الإيجابية نحو الهاتف النَّقَّال ، وتمتعه بالمبادرة باستخدامه في تعليم اللغة ، إذ لا يجب أن يتوجَّس منه أو يرغب عنه. إضافة إلى تحفيز المتعلمين على استخدام الهاتف النَّقَّال في تَعلُّم اللغة و تحسين مهاراتهم اللغوية ،ومعرفة مصادر الحصول على تطبيقات الهواتف بطريقة مشروعة تمكِّنه من تنمية مهارات طلابه.

ب. **ما يَتَعلَّقُ بالمتعلم :** لابد أن يتمكَّن المتعلم من التعامل مع الإنترنت و الهاتف النَّقَّال ، إضافة إلى قدرته المادية على شراء هاتف نقَّال، وقدرته المادية على الاشتراك في الإنترنت فعاملي التَّمكُّن والإتاحة ضروريان للمتعلم كي يتمتع باتجاه إيجابي قوي نحو استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة .

٢. متطلبات جامعية : وتشمل عددًا من المتطلبات النظامية ذات العلاقة بالمعلم والمتعلم والخدمات اللوجستية التي تُنَظِّم سير العملية التعليمية ،والتي يُرتكز عليها في حالة استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد .

من أهم هذه المتطلبات الجامعية المتعلقة بالمعلم:

١. تقليل العبء التدريسي عن عضو هيئة التدريس كي يبتكر أنشطة لغوية يستخدمها كتطبيقات للهاتف النَّقَّال بهدف تحسين تعليم اللغة العربية عن بُعد.

٢. متطلَّبُ التنمية المهنية المستدامة متمثلاً في الدورات التدريبية و حلقات النقاش فيما يخص استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة عن بُعد .

٣. وجود وحدة لتوفير تطبيقات الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية.

٤. وجـود بوابة إلكترونية تتضمن موقعًـا للتحاور مع الخبراء حول استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد ،و تداول تطبيقاته و تقييمها.

٥. نشْـر كتيبات أو مراجـع مُبسَّطة حول استخدام الهاتـف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

٦. قناعة القيادات بالهاتف النَّقَّال ، و التخطيط لاستخدامه في الجامعة.

٧. وجود حوافز تميُّز لمن يقدم تجربة ناجحة في تعليم اللغة العربية عن بُعد. عبر الهاتف النَّقَّال.

٨. عدم التفرقـة بين السعوديين والوافدين من أعضــاء هيئة التدريس فيما يخـص التسجيل في الـدورات التدريبية الخارجيـة أو المؤتمرات الدولية المتعلقـة بالهاتف النَّقَّـال ؛لأن جودة أداء كليهما يخـدم العملية التعليمية بالمملكة.

ما يتعلق بالمتعلم:

ط. وجود أنشطة جامعية تُفعِّل استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد ، وتُحفِّزُ المتعلمين على استخدامه.

ي. إتاحـة تطبيقات(APPS) تعليم اللغة العربيـة المناسبة للهاتف النَّقَّال الذي يعمل بنظام الأندرويد ، أو Apple .

ك. **متطلبـات تكنولوجية :** وتشمل عددًا من المتطلبات الفيزيقية ذات العلاقة بطبيعـة الهاتف النَّقَّال نفسه ، مثل كِبرَ حجـم الشاشة ، وطول فترة عمل البطارية من خلال إتاحة شاحن لاسلكي بثمن مقبول من المستخدمين كافة.

ل. لا ريـب أن نقص إحدى هـذه المتطلبات يُعـد تحديًا لاستخـدام الهاتف النَّقَّـال بوصفـه الأحدث في صيـغ التعلم عن بُعد ،و قد صُنِّفت هـذه التحديات عدَّة

تصنيفات منها: تصنيف (المحيسن ،١٤٢٣) الذي صنَّفها إلى:تحديات مادية ،وبشرية ونظامية ،وصنفتها (القباني،٢٠١٢) إلى تحديات بشرية وتكنولوجية ،وتربوية واجتماعية واقتصادية ،وصنَّفها (عَليٌّ،٢٠١٣) إلى تحديات بشرية وجامعية وتكنولوجية ، وقد أجمعت على ثلاثة تحديات هي:التحديات البشرية، والتكنولوجية ،و الجامعية أو النظامية، و سيتبنى البحث الحالي التصنيفات الثلاثة التي استقر عليها.

م. قُدّمت بحوث عدة حول تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة، والبحث الحالي ليس الأول في هذا المجال بل سبقته بحوث –أجنبية حسب علم الباحث – تَوصَّلَتْ إلى ندرة استخدام الهاتف الجوَّال في تعلم اللغة بسبب ندرة تدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامه في العملية التعليمية[1]، وهذا يمثل تحديًا جامعيًا ؛لأن تدريب المعلمين والمتعلمين يقع على عاتق الجامعة من منطلق مبدأ التنمية المهنية المستدامة ، كما أنه أحد متطلبات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد!

ن. وفيما يَخُصُّ التحديات التكنولوجية فقد أشارت بَعض البحوث [2]إلى

(1) Adedoja Gloria and Morakinyo Daniel A.(2014).Mobile learning platform programme and pre-service teachers" behaviour towards mobile instruction using technology acceptance model,Journal of Educational Research and Reviews Vol. 2(2), pp. 12-17, February 2014 Retraved 20 Jun 2014 from http://sciencewebpublishing.net/jerr

(2) ee:
- Deriquito and Zenaida Domingo(2012). MOBILE LEARNING FOR TEACHERS» Exploring the Potential of MobileTechnologies to Support Teachers and Improve Practice IN ASIA»,UNESCO.p.27, Retrieved From:
- http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/
- Jorge Brantes Ferreira, Amarolinda Zanela Klein, Angilberto Freitas, Eliane Schlemmer (2013), Mobile Learning: Definition, Uses and Challenges, in Laura A. Wankel, Patrick Blessinger (ed.) Increasing

أنـه يتمثـل في صِغر حجم الشاشـة، أو لوحة المفاتيـح ، أو نَفاذ بطاريـة الهاتف. و أضــاف (Ting,2012)[١] تحديًـا تكنولوجيًا آخر تمثل في صعوبـة مشاهدة الصور التوضيحيـة أثناء قراءة النصـ ،وأضاف بحث(Chambo , Laizer ، Gyekye, & Ndume , 2013)[٢] تحديًا آخر يتمثل في سرعة الإنترنت بوصفه بنية تحتية لازمة للهاتف النَّقَّال. كمـا أشار(Roa ,2013)[٣] إلى سوء بعض تطبيقات الهاتف النَّقَّال مــن حيث كِبر حجمها. وذكـرت(Hockly,2012,44)[٤] أن تبايــن أنظمة الهواتف المحمولـة يُصَعِّـب على المعلمين استخـدام تطبيقات موحَّدة مع الطـلاب. وأشارت نتائــج بحــث(Passey & Zozimo,2014)[٥] إلى رفضـ بعضـ المعلمين استخدام

Student Engagement and Retention Using Mobile Applications: Smart phones, Skype and Texting Technologies (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 6 Part D) Emerald Group Publishing Limited, pp.47 – 82

الدهشان ،جمال على(٢٠١٣) التعلم النقال استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض ،ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية «نظم التعليم العالي في عصر التنافسية »، بكلية التربية جامعة كفر الشيخ ٢٣/أبريل ٢٠١٣، ص(٣٧).

(1) Ting, Y. L. (2012). The pitfalls of mobile devices in learning: a different view and implications for pedagogical design. Journal of Educational Computing Research, 46(2),119–134. doi:10.2190/EC.46.2.a

(2) Chambo Fidea F., Laizer Loserian S., Gyekye Yaw Nkansah-, Ndum Vitalis(2013). Mobile Learning Model for Tanzania Secondary Schools:Case Study of Kilimanjaro Region, Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences, Vol. 4, No. 9 September 2013,p3

(3) Roa Sumed (2013). Mobile telephony innovation to improve education service outcomes, Retrived from: www.gsdrc.org , p.6

(4) Hockly, Nicky(2012).Tech-savvy teaching: BYOD, examines the growing trend of BYOD (Bring Your Own Device) in education. **Modern English Teacher,** October 2012 Volume 21 No. 4.p.44.

(5) Passey,Donand & Zozim, Joana(2014).MLEARN Training teachers to use mobile (hand held) technologies within mainstream education,Project N. 539357-LLP-11--2013-UK-COMENIUS-CMP Grant Agreement 2013 3306 /001001-, Retraved10 february 2014

الهاتف النَّقَّال في فصول تعليم اللغة ، متعللين بصغر حجم الشاشة التي قد تعوق القراءة أو الكتابة ،مما يُضعِف أو يقلل من أداء المتعلمين أو المعلمين أثناء تفاعلهم مع الهاتف النَّقَّال.

س. **وفيما يخص التحديات البشرية**: أشار (Mohamad؛Kukulska,2010,6[1] ؛, Maringe &Woollard,2012[2] Souza & Amaral,2014[٣]) إلى الحالة تأثير الحالة الاقتصادية بوصفها أبرز تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في التعلم. وأضاف تقرير اليونسكو – إضافة لما سبق - نقصُ الدافعية و الاتجاه السلبي نحو الهاتف النَّقَّال. وفي مسح أجرته اليونسكو في جنوب أفريقيا تبيَّن أن المعلمين في"رواندا" و"نيجيريا"كَوَّنوا اتجاهًا سلبيًا نحو التكنولوجيا ؛ لأن لغات هذه الأجهزة لم تَتَضَمَّن لغتهم (الأم) ؛لذا لم يعرفوا كيفية تشغيلها فتوجسوا منها[٤]، و اصطُلِحَ على هذا التحدي بأنه «رُهاب تكنولوجي" Technophobia، كما صنِّف هذا التحدي على أنه تحدٍّ نفسي ينضوي إلى التحديات البشرية[٥].وذكر (Peachey,2014) أن المعلمين يستخدمون الهاتف النَّقَّال في التعليم، وأنهم يرون أنه يحسِّن اللغة

from: www.eucis-lll.eu/.../mlearn-training-teachers-to-use-mo.-

(1) Kukulska, Agnes Hulme(2010). Op.cit,p.6

(2) Mohamad M. , F. Maringe2, J. Woollard (2012). Mobile Learning in Malaysian Schools: Opportunities and Challenges of introducing teaching through mobile phones ,International Journal for e-Learning Security (IJeLS), Volume 2, Issues 12/, March/June 2012,p.136

(3) Souza ,Marcia Izabel Fugisawa &Amaral,Sérgio Ferreira do(2014).Educational Microcontent for Mobile Learning Virtual Environments,Creative Education, 2014, 5, 672681-,http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59079. p.675.

(4) Isaacs Shafika(2012).MOBILE LEARNING FOR TEACHERS» Exploring the Potential of Mobile Technologies to Support Teachers and Improve Practice IN AFRICA and the MIDDLE EAST, UNESCO, http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed

(٥) نقلاً عن: عَلي، أسامة زكي السيد(٢٠١١).تحديات استخدام التعلم الإلكتروني،مرجع سابق، ص(٣٤).

الإنجليزيـة إلا أنهـم قلقون مـن تكلفة فاتـورة الإنترنت لكـثرة تحميلهم تطبيقات تعليم اللغة!

ع. يستنتج من الدراسات السابقة :

ف. تبايـن الدراسـات السابقـة في استقصـاء تحديـات استخـدام الهاتـف الجـوال.. فمـن الباحثين مَـنْ استقصى هـذه التحديات من وجهـة نظر الطلاب فقـط مثـل: (Adedoja and Oluwadara,2011;Seferoglu, & Cagilt-ay,2009; Fahad,2009 Marin- ؛Alzaza and Abdul Razak,2011 Rahamat ,Shah ,DinRosseni &Juhaida,2012; ؛ Adeaoja& yo,2012 Katherine,Carine, Laure and Catherine,2012 Almarwani,2012 ; So-leimani, Ismail&Rosniah,2013; perihan,2014; Chanchary,2014 ; Al Aamri,2013;). ومِـنَ الباحثـين مَنْ استقصى التحديات مـن وجهة نظر المعلمين مثـل:(Tai&Ting,2011; Deb,2011; Maring & Woollard 2012; Mohamed ;Kukulska,2012;Hocky,2012; Rao,2013;Passy & Zazimo,2014; Peachy ,2014;Nykudi; ; kimani&abati,2014). والباحـث الحـالي يـرى أن موضـوع الهاتـف النَّقَّـال يجـب تناوله مـن وجهة نظر قطبـي العمليـة التعليميـة (المعلم و المتعلم)؛ «لأننا بحاجة إلى فهم كل متضمنات التعلم النَّقَّال، إن كانت ستوجَّه لتلبية احتياجات المتعلمين والمعلمين كي لا تُصبح مَرْكَبة تَعْبُر عليها شركات التقنية للتَّربُّح ، فالدفاع المُفرط عن هذه التقنية التي لم يتم اختبارها قد لا يُؤدِّي إلى معرفة أوجه القصور فيهـا"[1]. إضافة إلى أن استقصاء التحديات التـي تُواجِه الهاتف النَّقَّال مـن وجهة نظر المعلمـين والمتعلمين – معًا - يجعل زوايا الرؤى أوضح أمام أصحاب القـرار المعنيين بمشروع تعليم اللغـة العربية عن بُعد ؛ مما يعني قدرتهم على وضع

(١) القصَّاص، مهدي محمد(٢٠١٠). التعلم الإلكتروني ،قـراءة ناقدة،مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس،جامعة المنصورة، ص(٩).

إستراتيجيات مناسبة تَحُدُّ أو تُقلِّل من هذه التحديات لأقصى درجة مُمكِنة ، مما يَنْعَكِسُ إيجابيًا على مخرجات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام الهاتف الجوال الذي ثبت جدواه في تعليم اللغة[1].

ص.ندرة وجود بحث سابق استقصى تحديات الهاتف النَّقَّال وفق التصنيف الثلاثي المقترح في البحث الحالي (تحديات بشرية ،وتحديات جامعية ،وتحديات تكنولوجية) من منظور المعلمين و المتعلمين معًا في مجال تعليم اللغة؛ وذلك لا يُقلل من قيمة هذه البحوث السابقة، بل يرجع إلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها ، فالبحوث التي رَكَّزت على التحديات التكنولوجية أُجْرِيتْ في الدول الغربية المتقدمة التي لا توجد فيها تحديات جامعية تتمثل في الأنظمة واللوائح التعليمية التي تمنع استخدام الهاتف النَّقَّال في العملية التعليمية ،أو ندرة التدريب على استخدام الهاتف النَّقَّال ،أو تحديات بشرية تتمثل في:ضَعْف وعي المعلمين أو المتعلمين باستخدام الهاتف النَّقَّال في التعلم ؛فهم واعون لاستخداماته و أهميته. أما بحوث

(1) see:

- Mutsumi Kondo, Yasushige Ishikawa, Craig Smith, Kishio Sakamoto, Hidenorin Shimomura and Norihisa Wada(2012).Mobile Assisted Langu age Learing in university EFL courses in Japan: developing attitudes and skills for selfregulated learning. ReCALL, 24, pp 169-187 doi:10.1017/S0958344012000055
- Burston, J. (2013).Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. Language Learning & Technology, 17(3),157–224. Retrieved from: http://llt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf
- Idrus , Mohd Muzhafar & Ismail Izaham Shah(2013).Learning language through wireless technology: An impact study, International Conference on University, Selangor, Malaysia, Learning and Teaching Procedia - Social and Behavioral Sciences 90 (2013) 381 – 387,doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.106

Lee Chunyi, Hsu Keng-Chih, Shih Ru-Chu(2014) Effects of Implementing C&U-Message through Smart phones on English Grammar Learning for College Students The Online Journal of Distance Education and e-Learning Volume 2, Issue1,1319-

Mohamad,2007; Fahd,2009; Uzunpoyl ,Volk, Rashid & Alder 2010;) Alzaza & Abdul Razak,2010;Kukulkes, 2010 ; Deb ,2011;Mohamad, Maringe & Woollard, 2012; Rao,2013) فقــد أجريــت في دول ناميــة تعــاني فقــرًا اقتصاديًا لا يُمَكِّنُ المواطنين من امتــلاك هاتف نقال،أو أنهم يمتلكون هاتفًا نقــالاً لكنهم غير قادريــن على الاشــتراك في الإنترنت ، مما يجعلهــم راغبين عن استخــدام هواتفهم في التعلم ؛ لأن قيمة الرسائل(SMS,MMS) تُخصم من قيمة المكالمــات مما أفقدهم الدافعيــة، وأكسبهم اتجاهًا سلبيًا نحــوه ومقاومته وجدانيًا Technophobia، وهــذه العوامل جميعها مثلت تحَدِّيًا بشريًا ، إضافة إلى ما تعانيه هــذه المجتمعات مِنْ ضَعْــف الوعي المؤسســي والاجتماعي بأهميــة الهاتف النقال. ومقاومة القيادات له.. وهذه العوامل مثَّلت تحديًا جامعيًا في هذه المجتمعات النامية أيضًا.

ق. في ضــوء ما تقدَّم يُمكن القول :إن الدراسات السابقة ساعَدَتْ في الوصول إلى الأبعــاد الرئيســة للأداة التــي سيستخدمها البحث الحــالي، وصوغها في أبعاد ثلاثــة، يتضمَّن البُعــد الأول التحديات البشرية، و يتضمَّــن البعد الثاني التحديات الجامعيــة، و يتضمَّــن البُعــد الثالــث والأخــير التحديــات التكنولوجيــة التي تعوق استخدام التعلم النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد.

فروض البحث :

ينطلق البحث الحالي من الفروض الرئيسة التالية :

١. لا تختلــف التكرارات المُلاحظة والتكــرارات المُتوقعة عند مستوي $\geq$ ٠,٠٥ لعينــة البحــث –المعلمــين و المتعلمين - علــي العبارات الخاصــة بتحديات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عــن بُعد في معهد تعليم اللغة العربيــة لغير الناطقين بها بجامعة الإمام اختلافاً ذي دلالة إحصائية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص التربوي و التخصص غير التربوي علي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عن بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام .

٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة التدريس (١-١ سنوات)،(١٠ سنوات- فأكثر) ، علي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عن بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ ٠,٠٥ بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس و متوسط درجات الطلاب علي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عن بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام.

حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية :

١. الحدود الموضوعية:

الهاتف النَّقَّال، بوصفه أحدث صِيغِ التعلم الإلكتروني عن بُعد.

٢. الحدود البشرية :

طلاب المستوى الثالث و الرابع و الدبلوم (المستوى الأول والثاني)بمعهد تعليم اللغة العربية ، للمبررات التالية:

- تنوع مستوياتهم اللغوية (متوسط – متقدِّم - فوق المتقدِّم)يجعل استجابتهم متنوِّعة ،وهَذا يُبرِزُ التحديات ،ويجعلها أكثر وضوحًا أمام

أصحاب القـرار ،وتَنَوُّع العينة أفضل من الاقتصار على عينة من مستوى دراسي واحد.

- نضجهم اللغوي حيث تكونت لديهم خلفيات لغوية تمكِّنُهم من التعامل مع تطبيقات الهاتف النَّقَّال الخاصة بتعلم اللغة العربية عن بُعد.
- امتلاكهـم أجهزة نقالـة متنوِّعة مثـل: هواتف ذكية، وحاسـوب لوحي.. لكونهم يعملون-خارج الجامعة أو داخل الجامعة - بعض الوقت في أعمال تمكنهم من امتلاكه.
- قدرتهم المادية على الاشتراك بالإنترنت في هواتفهم النَّقَّالة.

٣. الحدود المكانية :

معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود (الرياض).

٤. الحدود الزمانية :

النَّصف الأول من العام الجامعي (١٤٣٥ هـ -١٤٣٦هـ) .

مَنْهَجُ البَحْثُ:

لتحقيق أهداف البحث اسْتُخْـدِمَ المنهجُ الوصفي التحليلي في عرض الأدبيات العربيـة والأجنبية ذات الصِّلـة بموضوع البحث وتحليلهـا ، ومناقشة بعض خبراء التعلم الإلكتروني عن بُعد، وخبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المهتمين بتكنولوجيا التعليم؛ لاستخلاص التحديات التي تواجِه استخدام الهاتف النَّقَّال من منظور المعلمين والمتعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام.

عَيِّنَةُ البَّحْث :

اخْتِـيرَت عينة عشوائية من المتعلمـين والمعلمين .بلغ عدد المعلمين (١٥) معلمًا (عضـو هيئة تدريس) بنسبة (٣٧,٥ ٪) من مجتمع المعلمـين المعنيين بتعليم اللغة العربيـة في معهد تعليم اللغة بجامعة الإمام ، وبلغ حجم عينة المتعلمين نحو(٢١٥)

طالبًا بنسبة(٧١, ٣٠ ٪) من مجموع الطلاب في المعهد نفسه.

إجراءات البحث:

أولاً إعدادات وتقنين الاستبانة :

هدفت استبانة المعلمين واستبانة المتعلمين إلى الكشف عن التحديات الرئيسة التي تحول دون استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم أو تعلم اللغة العربية من وجهة نظر كل منهما ؛ تكوَّنَ محتواها من بعض العبارات التي استقاها الباحث من الإطار النظري أو مناقشته مع الزملاء حول موضوع البحث الحالي ، قسِّمَت الاستبانة إلى ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

أ. **البُعد الأول:** تضمَّن التحديات البشرية ذات العلاقة بالعنصر البشري (المعلم والمتعلم) ذي المقاومة الخفية، و القناعات السلبية نحو استخدام الهاتف النَّقَّال.

ب. **البعد الثاني:** تضمن التحديات الجامعية ذات العلاقة بالخدمات اللوجستية، ولوائح الجامعة وتعاميمها .. التي قَدْ تُسبِّبُ عقباتٍ أثناء استخدام الهاتف النَّقَّال لتعلم اللغة العربية عن بُعْد.

ج. **البُعد الثالث:** تضمَّن المقومات التكنولوجية الفيزيقية للهاتف النَّقَّال التي قد تعرقل استخدامه في تعلم اللغة العربية عَنْ بُعد.

صُمِّمَتْ الاستبانة وفقًا لمقياس «ليكرت" الخماسي بحيث يوضع (P) أمام بديل من خمسة بدائل تعبر عن درجة الموافقة بالعبارة المرتبطة بالتحدي، وهي: أوافق بِشدَّة، أوافق إلى حد ما، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة .

صِيغت العبارات في أبعادها الثلاثة بعبارات تقريرية لفظية. وتحَدَّد تقدير درجات الاستجابة علي الاستبانة ؛ بإعطاء الدرجة (٥)عند الموافقة « أوافق بشدة »، وإعطاء الدرجة (٤)عند الموافقة «أوافق إلي حد ما »، وإعطاء الدرجة (٣)

عنـد الموافقة «محايـد »، وإعطاء الدرجـة(٢) عند الموافقـة، «لا أوافق » وإعطاء الدرجـة(١) عنـد الموافقـة «أرفض بشدة » ؛ ومـن ثم أصبحـت الدرجة الصغرى علـى استبانة المعلمين (٣٣) درجـة ،والدرجة الكبرى(١٦٥) درجة، بينما أصبحت الدرجـة الصغـرى علـى استبانة المتعلمين تسـاوي (٢٧) درجـة، والدرجة الكبرى تساوي (١٣٥)درجة.

أُعِـدَّتْ صـورة أولية من استبانـة المعلمـين واستبانة المتعلمين،بحيـث صِيغت تعليماتهـا في الصفحـة الأولى منها، وتضمنت تعليمات: استبانـة المعلمين: تسجيل البيانات داخل الاستبانة بكتابة الاسم أو تحديد التخصص (تربوي- غير تربوي ،وعـدد سنوات الخِـبرَة) ،وتضمَّنت تعليمات الاستبانة أيضـاً الهدف منها، وكيفية الاستجابـة عنهـا، والتأكيد على ضـرورة الاستجابة علي جميـع عباراتها، وكذلك تعريـف الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عـن بُعد.وتضمنت استبانة المتعلمين التعليمـات نفسهـا إلا أنه حذف منها ما يخص المؤهل والخـبرة، و عُوِّضَ عنه ببند الجنسية والمستوى الدراسي.

الخصائص السيكومترية لاستبانة المعلمين:

١. حِساب صدق الاستبانة : استخدم نوعا الصدق التاليين :

أ. **صـدق المضمون:** تم التأكد من الصـدق الداخلي لعبارات الاستبانة ؛وذلك بصياغـة العبـارات المتَضَمَّنة في الاستبانـة صياغة إجرائية ؛ بحيـث لا تشتمل كل عِبَارة علي أكثر من تَحدٍ وَاحدٍ فقط .

ب. **الصدق المنطقـي :**حُسِب الصدق المنطقي للاستبانة بعرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم ، و في مجـال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و عِلْم اللغة التطبيقي؛لاستبيان آرائهـم حول مدي مناسبة عبارات الاستبانة لأهدافهـا ،وخصائص العينة ،ومدي دقـة وسلامـة صياغتها ، ومـدي وضـوح وكفايـة تعليمـات الاستبانة،ثُـمَّ حُسِبَتْ

النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين حيث أسفرت آراء المحكمين عن: اتفاق (٩٠ ٪) على ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالأهداف، واتفاق (٨٣ ٪) من المحكمين على دقة صياغة معظم عبارات الاستبانة، وإعادة ترتيب بعض العبارات داخل أبعاد الاستبانة بحيث تُرتب العبارات وفقاً لآراء المحكمين من التحديات العامة إلي التحديات الأقل عمومية. ثم أُجرِيت التعديلات التي أوصى بها المحكمون مثل وضع العبارة رقم (٣) بدلاً من رقم (٥)، وحذفت العبارة رقم (٤)، (٧)، (٩) لعدم انتمائها لمحور التحديات البشرية لكونها اتجاهات إيجابية و ليس تحديات، وقد عُدِّلَ ما طلبه المحكمون كاملاً ؛ فأصبحت الاستبانة صادقة أي مُناسِبة لقياس ما وضعت لقياسه.

ج. **صدق الاتساق الداخلي:** لحِساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة المعلمين ؛ طُبقت الاستبانة بصورتها الأولية علي عينة استطلاعية مكونة من (٧) معلمين من غير عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثم حُسِب معامل ارتباط كل عِبَارة بالبعد الذي ينتمي إليه، كذلك حُسِب معامل ارتباط كل عِبَارة بالدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث استخدمت معادلة « بيرسون » للارتباط، وتبين أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٢. حساب ثبات استبانة المعلمين:

طُبقت الاستبانة على العينة المذكورة آنفًا، ثم استخدمت معادلة «كرونباخ ألفا" من خلال برنامج Spss، وتضمَّن تحليل (Corrected Item-Total Correla-tion) عبارتين سالبتين إحداهما في التحديات البشرية، والأخرى في التحديات التكنولوجية، فتأكد الباحث من صحة بياناتهما في الدرجات الخام، وأعيد تحليلهما مرة أخرى فجاءتا بالقيمة السالبة نفسها، مما استلزم حذفهما. و أشارت نتائج المعالجة الإحصائية أن قيم معامل الثبات للأبعاد الرئيسة لاستبانة المعلمين تتراوح بين القيمتين (٠,٨٣٩)، و(٠,٨٧٦)، وأن قيمة معامل ثبات الاستبانة كلها بلغ

(٠,٩٥٣) وجميعها قيـم ثبات ذات موثوقية عالية. بهذا الإجراء أصبحت استبانة المعلمين جاهزة على التطبيق،وفي صورتها النهائية.

ثانيًا استبانة المتعلمين:

مـرت استبانة المتعلمـين بالإجراءات نفسها التي اتُّبِعَـت في استبانة المعلمين، وفيما يلي عرض مُفصَّل لنتائج الإجراءات.

أ. حِساب صدق الاستبانة :

لحساب الصدق استخدم ما يلي:

أ. **صدق المضمون :** اتبعت الإجراءات نفسها التي تمت في استبانة المعلمين.

د. **الصـدق المنطقـي :** استخدمت الإجـراءات نفسها التي اتبعـت في استبانة المعلمـين فبلغ الصـدق المنطقـي (٩٢,٨ ٪). أُجرِيـت التعديلات التـي أَوْصَى بها المحكمون ؛فأصبحت الاستبانة صادقة أي مُناسِبة لقياس ما وضعت لقياسه.

ه. **صدق الاتساق الداخلي .** لحِساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الطلاب ؛ طُبقـت الاستبانة بصورتها الأولية علي عينـة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبًا غـير طلاب عينة البحث، وزعوا على النحو التالي :(١٥) طالبًا من المستوى الثالث و(١٥) طالبًـا من المستوى الرابع،و(١٥) طالبًا من الدبلوم الأول و(١٥) طالبًا من طُـلاب الدبلوم الثاني ، ثم حُسِب معامل ارتباط كل عِبَارة بالبعد الذي ينتمي إليه، كذلـك حُسِب معامل ارتباط كل عِبَارة بالدرجة الكلية للاستبانة ؛ حيث استخدمت معادلـة «بيرسـون» للارتبـاط و كانت جميعهـا ذات دلالة إحصائيـة عند مستوى (٠,٠٥) .

ب. حِساب ثبات استبانة الطلاب:

طُبقـت الاستبانـة على العينة المذكـورة آنفًا،ثم استخدمـت معادلة «كرونباخ ألفـا"، و اتضـح أن قيم معامل الثبات للأبعاد الرئيسـة لاستبانة المتعلمين تراوحت

بين القيمتين (٠,٧٥٩)، و(٠,٨٥٢) ،وأن قيمة مُعامل الثبات للاستبانة كلها بلغ(٠,٩٤٤) وجميعها قيم ثبات ذات موثوقية عالية. بهذا الإجراء أصبحت استبانة المتعلمين جاهزة على التطبيق ،وفي صورتها النهائية.

تأسيسًا على ما سبق من إجراءات أصبحت الاستبانتان جاهزتين للتطبيق .

ثالثاً : تطبيق الاستبانة :

طُبقت الاستبانة على العينة سالفة الذكر بالطريقة الإلكترونية ،حيث صُممت إلكترونيًا على موقعhttps://polldaddy.com/login و قد صَمَّمها الباحث بطريقة تُغلق الاستبانة مباشرة بعد الانتهاء منها، بحيث يكون لكل فرد في عينة البحث الاستجابة عنها مرة واحدة،و إن ترك المستجيب مفردة، نُبه لذلك حتى يستجيب ، و قد كان للأستاذ «عبد العزيز المهيوبي" دورٌ عظيم في معاونة الباحث خاصة في عينة الطلاب و استجابتهم عن الاستبانة.

نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث:

الإجابة عن هذا السؤال ذات شقين الأول يتعلق بالمعلم و الثاني بالمتعلم ،و فيما يلي بيان ذلك:

١- استبانة المعلمين:

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول تم التحقُّق من صحة الفرض الأول بحساب تكرارات درجات عينة البحث من المعلمين لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وفْقَ درجة موافقتهم على كل عبارة، ثم طُبِّقت معادلة (كا٢)، و فيما يلي بيان النتائج المعالجة الإحصائية في كل بُعْدٍ من أَبْعادِ الاستِبانَةِ :

١-١ البعد الأول : التحديات البشرية :

اتَّضحَ مــن نتائج التحليل الإحصائــي(كا٢) وجود فروق دالــة إحصائيًا عند مستــوى (٠,٠١) بــين التكرارات المُلاحظَــة و التكرارات المتوقعــة لعينة البحث من المعلمــين في تحديد التحديات الجامعية التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغــة العربية عــن بُعد . ومعظمها لصالــح «أوافق بشــدة » وأوافق،باستثناء العبارة رقــم (١١) "ليســ لدي إمكانيات التعامــل مع الإنترنت «حيث كانــت الموافقة عليها بدرجــة «أرفض بشدة".وهذا يشير إلى أن عينــة البحث من أعضاء هيئة التدريس جميعهم يمتلكون إمكانيات التعامل مع الإنترنت؛ لذا فإن هذه العبارة لا تمثل تحديًا بالنسبة لهم.

و للتعــرُّف على مــدى شدة التحديات البشرية الخاصــة بمعلمي اللغة العربية مــن أعضــاء هيئة التدريــس بمعهد تعليــم اللغة العربيــة بجامعة الإمــام ، حُسبت درجــات استجابة عينة البحــث على كل عبارة من عبارات البعــد الأول للاستبانة، ثُــم حُسِبَ المتوسط الحسابي لكل عبارة، وبنــاءً عليه رُتِّبَت التحديات ترتيبًا تنازليًا وفقًــا لاستجابة العينة؛ فبدأت بأكثر التحديات قــوة « وهو التحدي الدال إحصائيًا في اتجاه « أوافق بشدة » أو «أوافق «وفي الوقت نفسه هو التحدي الحاصل على أكبر متوســط الدرجات ،ثُمَّ انْتَهي بأقل التحديات الدالــة إحصائيًا، والتي حصلت على متوسط أقل باتجاه « أرفض" أو «أرفض بشدة" . فكانت التحديات التالية:

١. الأعبــاء التدريسيــة تمنعنــي من حضــور الــدورات التدريبيــة الخاصة بالهاتف النَّقَّال.
٢. أحتاج دورات تدريبية حول الهاتف النَّقَّال.
٣. لا تتاح لي مراجع حول استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية.
٤. عدم وضوح مفهوم استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية.
٥. عدم وجود حوافز تشجيعية لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة.

٦. أنا غير مقتنع بالهاتف النَّقَّال في تدريس اللغة العربية عن بُعد.
٧. لا يمكنني استخدام تطبيقات الهاتف الجوال الخاصة بتعليم اللغة العربية.
٨. الخوف من الفشل عند التنفيذ.
٩. لست على استعداد لتعلم المزيد حول الهاتف الجوال في التدريس.
١٠. أفضل تعليم اللغة بالطرق المعتادة وليس بالتعليم عن بُعد .

يمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي:

أ. عبارة «الأعباء التدريسية تمنعني من حضور الدورات التدريبية «احتلت الترتيب الأول في التحديات جميعها ،وذلك إشارة إلى أن العبء التدريسي مرهقٌ بالنسبة للمعلمين ، وشعور المعلمين بهذا الأمر كوَّنَ اتجاهًا سلبيًا نحو كل ما هو جديد..وهذه النتيجة تتفق مع البحوث التي اعتنت بتحديد مشكلات التعليم الجامعي ،ودراسات ضغط العمل Stress والاحتراق النفسي للعاملين بقطاع التعليم Burnout مثل دراسة (اليعقوب وتقي،[١] ٢٠٠٤ ؛الرافعي والقضاة،٢٠١١)[٢].

ب. التحديات البشرية التي وردت في البحث الحالي في مجملها تمثل مشكلات التعليم الجامعي في عالمنا العربي كافة ، التي ذُكرت في دراسة (الخليلي ، ١٩٩١ ؛ عبد الغفور،٢٠٠١) إذ أشارا إلى أن هذه المشكلات تؤدي إلى فتور عضو هيئة التدريس، و عدم دافعيته نحو العمل أو تطويره، وتكوين اتجاه سلبي نحو طلابه.

(١) اليعقوب و تقي(٢٠٠٤).العبء التربوي مقابل المهام الإدارية في الكليات المجتمعية «، بدعم من كلية التربية الأساسية ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب ، مجلة كلية التربية- الزقازيق - جمهورية مصر العربية – العدد ٤٧ – مايو ٢٠٠٤،ص-ص(٩٥-١٣٩).

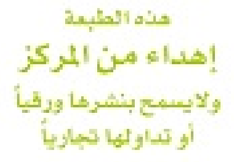
(٢) الرافعي،يحي عبد الله ، والقضاة ، محمد فرحان(٢٠١٠).مستويات الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات ،مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية و النفسية ، المجلد الثاني،العدد الثاني ، يوليو ٢٠١٠)، ص-ص(٢٩٩-٣٥١).

١-٢ البعد الثاني :التحديات الجامعية :

اتَّضحَ مـن نتائج التحليل الإحصائـي(كا٢) وجود فروق دالـة إحصائيًا عند مستـوى (٠,٠١) بـين التكرارات المُلاحظَـة و التكرارات المتوقعـة لعينة البحث من المعلمـين في تحديد التحديات الجامعية التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد .

و للتعرف على مدى شدة التحديات الجامعية لدى عينة البحث حُسبت درجات استجابـة عينة البحث عن كل عبارة من عبارات البعد الثاني للاستبانة ، ثُم حُسِبَ المتوسـط الحسابـي لكل عبـارة وبناءً عليـه رُتِّبَت التحديـات ترتيبًـا تنازليًا وفقًا لاستجابـة العينة، وكانت العبارات جميعها لصالـح استجابة « أوافق بشدة «،وجاء ترتيب العبارات على النحو التالي:

(١) لا يقيـم المعهـد دورات تدريبيـة خاصـة بتطويـر تعليـم اللغـة عـن بعد باستخـدام الهاتـف النَّقَّـال (٢) الـدورات التدريبيـة التي تعقدهـا الجامعة حول استخـدام الهاتف النَّقَّال لا تُخصَّص لتعليم اللغة العربية .(٣) الدورات التدريبية التـي تعقدها الجامعة.غير مفيدة بالنسبة لي. (٤) التسجيل في الدورات التدريبية الخاصة بالهاتف النَّقَّال قاصر على السعوديين فقط؛ لكونها دورات خارجية. (٥) لا توجـد دورات تدريبيـة حول الهاتـف النَّقَّال. (٦) لا يوجد موقـع تفاعلي بجامعة الإمـام لتعليم اللغة العربية به تطبيقات للهاتف النَّقَّال .(٧)تعدد اللوائح والأنظمة الجامدة التي لا تسمح بالتطوير مثل استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية. (٨) انخفاض الوعي المؤسسي والتخطيط لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد في جامعة الإمام. (٩) لوائح الجامعة تمنع استخدام الهاتف النَّقَّال في المحاضـرات. (١٠)نقص الدعـم الإداري و التقني لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية. (١١) لا توجد شبكات إنترنت لاسلكي في فصـول تعليم اللغة بجامعة الإمـام (١٢) لا توجد أنشطة للجامعة تحفزني على



استخـدام الهاتف المقـال في تعليم اللغة العربية خارج جـدران الفصل. و يمكن ان تُفسَّر هذه النتيجة على النحو التالي :

أ. احتـل التدريـب بعباراته الخمسـ الأُوَّل ما يسـاوي (٤١,٧ ٪) من نسبة التحديـات الجامعية، وهـذا مؤشِّر على قناعة أعضاء هيئـة التدريس أن كل جديد يحتـاج تدريبًا، والجامعة لا تقـدم هذا التدريب إذن لا حاجة لنـا بالهاتف النَّقَّال، و هـذا يُعـدُّ مقاومة خفيـة لاستخدام الهاتـف النَّقَّال في تدريس اللغـة العربية عن بُعد، و أحد آثار ضغوط العمل Stress التي يُعاني منها معلمو اللغات ،وهذه النتيجة تتفـق مع بحث (Eteokleous & Toridou ،٢٠٠٩) [1] الـذي أشارت نتائجه إلى أن توجهـات تطبيق الهاتف النَّقَّال لدى العاملين بمجال العلوم أفضل من أعضاء هيئة التدريس في مجال اللغات وإدارة الأعمال!

ب. التحـدي السادسـ « لا يوجـد موقع تفاعلـي بجامعة الإمام بـه تطبيقات للهاتـف النَّقَّال، يـبرره ويعلله التحدي السابع «تعـدد اللوائح و الأنظمة الجامدة لا تسمـح بالتطوير مثل استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعدٍ. وهذا التحـدي يعززه و يؤكـده التحدي الثامن مباشـرة ، وهو"انخفاض الوعي المؤسسي والتخطيـط لاستخـدام الهاتـف النَّقَّـال في تعليم اللغـة العربية عن بُعـد «. وهذه التحديات المُتتابِعة هي تفسير منطقي للتحديات الخمس الأولى وهذه النتيجة تتفق مع توصيـات(الرافعي،والقضاة،[2]٢٠١١،٣٢٦؛السمدوني ومحمد،[3] ٢٠١١،٥٨١

---

(1) Eteokleous,N., and Ktoridou ,D(2009).Invastigation mobile devices integration in higher education im Cyprus:Faculty perspectives .international Journal of Interactive Mobile Technologies. vol.3(1).pp.38-48. Avalable at:http://www.ijim.org.

(٢) الرافعي و القضاة، مرجع سابق.

(٣) **السمدوني ،إبراهيم عبد الرافع، ومحمد إيهاب السيد أحمد(٢٠١١)توجهات أعضاء هيئة التدريس و الطلاب بالجامعات السعودية نحو استخدام الهاتف الجوال في العملية التعليمية،مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد(١٤٦)،الجزء الثاني، ،ديسمبر،٢٠١١)ص-ص(٥١٧-٥٩٤).**

؛ الشربينـي ،٢٠١٢ ، ٦٦٢[١] ؛ السنوسـي[٢]،١٤٥، ٢٠١٣) . التـي أَوْصَـتْ بضرورة تدريـب أعضاء هيئـة التدريس لتغيير اتجاههـم نحو استخدام الهاتـف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن بُعد .

بنـاء على ما سبق يمكـن القول:إن التحديـات الجامعية تعـد بمثابة تعليلات للاتجاه السلبي البارز في التحديات البشرية.

١-٣ البعد الثالث : التحديات التكنولوجية :

اتَّضحَ مـن نتائج التحليل الإحصائـي(كا٢) وجود فروق دالـة إحصائيًا عند مستـوى (٠,٠١) بـين التكرارات المُلاحظَـة و التكرارات المتوقعـة لعينة البحث من المعلمـين في تحديد التحديـات التكنولوجية التي تعوق استخـدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد.

وللتَّعرف على مدى شدة التحديات التكنولوجية رُتِّبَت التحديات ترتيبًا تنازليًا وفقًـا لمتوسطها وفقًـا لاستجابة العينـة ،فاتضح أن العبـارة رقم(٢٤) غلاء أسعار تطبيقـات الهاتف النَّقَّال.بلـغ متوسطها(٢,٨٦)، وهذا يعنـي أن عينة البحث من المعلمـين اختارت الموافقة بـ(محايـد) ،وأن العبارة رقم(٢٥) غـلاء أسعار الهاتف الذكـي. بلـغ متوسطها (٢,٠٠) وهـذا يعني أن عينة الدراسة مـن المعلمين وافقت عليهما «لا أوافق بشدَّة »مما يعني أن هاتين العبارتين لا يمثلان تحديًا بالنسبة لهم؛ لـذا استبعدت العبارتان مـن مجموع التحديات، فأصبح مجمـوع التحديات ثمانية تحديـات جاءت على النحو التالي :(١) التطبيقـات العربية على الإنترنت معظمها

---

(١) الشربيني،زينـب حسـن حسن(٢٠١٢).استخدام التليفون المحمـول في بيئـة التعلـم الإلكـتروني المحمـول و أثـره علـى تنميـة مهـارات تصميـم المحتـوى الإلكـتروني و نشره،مجلة كليـة التربية ،جامعة المنصورة،العدد(٧٩)،الجزء الأول،-مايو٢٠١٢،ص-ص(٦٣٤-٦٦٥).

(٢) سنوسي،هالة عبد القادر(٢٠١٣).مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم الجوال--M learning،مجلـة دراسـات عربيـة في علـم النفس و التربيـة، العدد الثالـث و الأربعون -الجزء الثاني-نوفمبر،ص(١٢٧-١٤٨).

ألعاب لا تفيد في تعليم اللغة العربية. (٢) صغر حجم لوحة المفاتيح في الهاتف الجوال. (٣) سرعة تفريغ البطارية في بعض أنواع الهاتف النَّقَّال. (٤) صغر حجم الشاشة يعوق وضوح الصور التوضيحية المُصاحبة للنص المقروء. (٥) صغر حجم الشاشة يعوق مواصلة الكتابة. (٦) صغر حجم الشاشة يعوق مواصلة القراءة. (٧) ضعف الإنترنت في بعض الأماكن داخل المملكة. (٨) ندرة توافر تطبيقات مجانية لتعليم اللغة العربية. (٩) غلاء أسعار الهاتف الذكي (3G-4G).. و يُمكِنُ أنْ تُفَسَّر هذه النتيجة على النحو التالي:

أ. يعكس التحدي الأول (تطبيقات العربية على الإنترنت معظمها ألعاب لا تفيد في تعليم اللغة العربية) حقيقة ابتعاد أعضاء هيئة التدريس عن توظيف تكنولوجيا الاتصال في تعليم اللغة العربية عن بُعد. وهذا التحدي ومضمونه يتسق مع تركيز أعضاء هيئة التدريس في بُعْدِ التحديات الجامعية على مُتَطَلَّب التدريب، فلو كان هناك تدريب لتلاشت من أذهانهم تلك التصورات الخطأ عن تطبيقات الهاتف النقال في تعليم اللغة العربية عن بُعد، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (شحاتة، ٢٠١١، ٢٠٣)[1] التي أشارت إلى تغيُّر اتجاهات المتدربين نحو الهاتف النَّقَّال بعد حضورهم برنامجًا تدريبيًا .

ب. احتلت الخصائص الفيزيقية للهاتف الجوال المرتبة الثانية والثالثة والرابعة ..وهذا أمر منطقي يرتبط بالحالة الفسيولوجية لبعض أعضاء هيئة التدريس مثل ضعف النظر، مما يترتب عليه عدم الارتياح الناتج عن النظر مدة طويلة إلي شاشة الجوال للقراءة، كما ينتج عنه قلة السرعة في الكتابة ..وهذه الخواص الفيزيقية المتعلقة بالجوال قد تؤدي إلى النفور منه والاكتفاء باستخدامه في الاتصال الهاتفي فقط، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (AL- Zoubi

(١) شحاتة، نشوى رفعت محمد (٢٠١١). بناء موقع إلكتروني مدعم بتعليم متنقِّل لتنمية التحصيل و الاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ص-ص (١٧٥-٢٠٨).

Mohamod&، ٢٠٠٨)[١] التي أشارت نتائجها إلى أن صِغَر لوحة المفاتيح جاءت في رُتْبة أقل من تحدي «صِغر حجم الشاشة"، و"كفاءة البطارية"؛ ولعل هذا الاختلاف مرجعه أن عينة دراسته كانت على الطلاب وعينة البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس.

٢- استبانة متعلمي اللغة العربية :

٢-١- البُعد الأول : التحديات البشرية:

اتَّضحَ مـن نتائج التحليل الإحصائـي(كا٢) وجود فروق دالـة إحصائيًا عند مستـوى (٠,٠١) بين التكـرارات المُلاحظَة و التكرارات المتوقعـة لعينة البحث من المتعلمـين في تحديـد التحديـات البشريـة التي تعـوق استخدام الهاتـف النَّقَّال في تعلـم اللغـة العربية عـن بُعد للعبـارات جميعها لصالـح الموافقة « أوافـق بشدة «، باستثنـاء العبـارة(٥) ليس لدي خبرة بالهاتـف النَّقَّال، والعبـارة(٦) " ليس لدي مهـارات التعامل مع الإنترنـت « حيث اختارتهما عينة الطلاب بـ"لا أوافق بشدة « أو"محايد"؛ وهذا يعنى أنهما لا يمثلان تحديًا في استخدام الهاتف النَّقَّال في التعلم عن بُعد بالنسبة للمتعلمين عينة الدراسة.

وللتعـرف علـى مدى شـدة التحديات البشريـة : اتبعت المنهجيـة نفسها التي استخدمت في استبانة المعلمين و اتضح ما يلي :

أ. متوسـط العبارتين رقـم (٥) "ليس لدي خـبرة بالهاتف النَّقَّـال". ورقم (٦) "ليس لدي مهارات التعامل مع الإنترنت" استبعدتا عن التحديات لأن متوسطهما يساوي أقل من (٣) ، و هذا يعني أن المتعلمين اختارهما بموافقة (مُحـايد) ،و (غير موافـق بِشـدَّة) ، وهذا يَعْنـي أنهما لا يمثلان تحديًـا بالنسبة لهم، ممـا يؤدي إلى

(1) AL-Zouby,A.y., AkrammAlkouz and Mohammed,Otair(2008).Ternds and challenges for Mobill learning in Jordan .international Journal of interactive Mobile Technologies ,vol.(2),pp.36,Retrieved from:htttp://www.i-jim.org

استبعادهما من قائمة التحديات ؛مما يعني وجود (٧) تحديات بشرية رئيسة يجب الأخذ بها، ومراعاتها عند تصميم برامج لمتعلمي اللغة العربية تستند إلى استخدام الهاتف النَّقَّال، و هي على النحو التالي :(١) اعترض على التعلم النَّقَّال لأنه مَضيَعة للوقت والجهد.(٢) التعلم المعتاد التقليدي أفضل من التعلم بالهاتف النَّقَّال)،(٣) أعتقد أن انشغالي بالهاتف سيقلل من تركيزي في المادة التعليمية(٤) لا أرغب في استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد (٥) ليست لدى القدرة المادية لدفع تكاليف الاشتراك في الإنترنت ، (٦)مفهوم الهاتف النَّقَّال غير واضح في ذهني. (٧) أخاف الفشل من استخدام الهاتف النَّقَّال.

و يُمكن أن تُفسَّرَ هذه النتيجة على النحو التالي:

أ. التحديات الثلاثة الأولى جاءت متتابعة،فالتحدي رقم (١)" اعترض على التعلم النَّقَّال لأنه مَضيَعة للوقت و الجهد. أعقبه التحدي رقم (٢) التعلم المعتاد التقليدي أفضل من التعلم بالهاتف النَّقَّال)، ثُمَّ أعقبه التحدي رقم (٣) أعتقد أن انشغالي بالهاتف سيقلل من تركيزي في المادة التعليمية.

ب. التحديات الثلاثة الأولى تُعدُّ انعكاسًا لتوجهات المعلمين السلبية نحو استخدام الهاتف النَّقَّال على المتعلمين، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج بحث (Pass،٢٠٠٨)[1]التي أشارت إلى وجود ارتباط موجَب بين اتجاهات المعلمين واتجاهات الطلاب.

ج. تَكوَّنَ الاعتقاد السلبي لدى المتعلمين ضد الهاتف النَّقَّال خلال فترة دراستهم - بالمعهد - في المستويات السابقة، فثبت في يقينهم أن التعلم المعتاد أكثر نفعًا من الهاتف النَّقَّال،و هذا ما عبر عنه التحدي الأول والثاني ، وجاء التحدي

(1) Pass,R(2008).Attempting to teaching and learning through technology an examination of professional development initiative in a rural junior high school «, ProQuest Diss., Lewis and Clark College

الثالث «أعتقد أن انشغالي بالهاتف النَّقَّال سيقلل تركيزي في المادة التعليمية «بمثابة مبرر سيكولوجي للتحديين السابقين، وبناءً على ذلك كان التحدي الرابع منطقيًا في ترتيبه «لا أرغب في تعلم اللغة العربية باستخدام الهاتف النَّقَّال! متعللاً بالتحدي الخامس: "ليست لدي القدرة المادية على الاشتراك في الإنترنت !!وهذه النتيجة تتفق مع بحث Souza & Amaral، ٢٠١٤))[1] الذي أشار إلى أن ضعف الحالة الاقتصادية يؤدي إلى توجه سلبي نحو الهاتف النَّقَّال.

د. اعتاد الطلاب على طرق التدريس والتعلم من خلال أوعية النشر المطبوعة ،لذا اقتصرت أنشطتهم في استخدام الهاتف النَّقَّال على الاتصال، أو إرسال رسائل(SMS) ،أوالتصوير .. وهذه النتيجة تتفق مع بحث(عبد العزيز[2]،٢٠١١، ٣٧٣ ؛السنوسي، ٢٠١٣، ١٤٤)[3] التي أشارت نتائجهما إلى أن الطلاب نادرًا ما يستخدمون الهاتف النَّقَّال في التعلم.

٢-٢ البعد الثاني : التحديات الجامعية :

اتَّضحَ من نتائج التحليل الإحصائي(كا٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التكرارات المُلاحظَة والتكرارات المتوقعة لعينة البحث من المتعلمين في تحديد التحديات الجامعية التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد .

وللتَّعرف على مدى شدة التحديات التكنولوجية الخاصة : اتبعت المنهجية نفسها التي استخدمت في استبانة المعلمين. واتَّضَحَ أن العبارات جميعها حصلت على موافقة «أوافق بشدة" .

(1) Souza ,et all(2014).Op.cit.

(٢) عبد العزيز،غادة عبد الحميد(٢٠٠٩).مرجع سابق، ص-ص(٣٧٢).

(٣) السنوسي ، هالة ، مرجع سابق،ص(١٤٤).

و هـذا يعنـي وجـود (٨) تحديات شديـدة يجب الأخـذ بها عنـد تصميم أي برنامـج لتعليـم اللغـة العربية قائم علـى استخدام الهاتـف النَّقَّال قـد رُتِّبَتْ هذه التحديـات تنازليًا ،ومن ثَـمَّ كان ترتيبها هو : (١) أعتقد أن الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد لا يستخدم في جامعة الإمام .(٢) نادرًا ما يستخدم أساتذتي الهاتـف النَّقَّال في تعلم اللغـة .(٣) الأساتذة لا يحفزونني علـى استخدام الهاتف النَّقَّـال في تعلـم اللغة.(٤) لا توجد دورات تدريبية حـول التعلم النَّقَّال.(٥) اعتقد أن أساتذتـي لا يعرفـون كيفية تعليم اللغة العربية بالهاتـف النَّقَّال(٦) لا توجد أي أنشطـة جامعية تحفزني على استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية خارج جـدران الفصل.(٧) أعتقد أن كثرة المقررات تمنعني مـن حضور دورات تدريبية خاصة بالهاتف النَّقَّال. (٨) المقررات التي أدرسها غير مُصَمَّمة لتطبيقات الهاتف النَّقَّال.

و يمكن تفسيرهذه النتيجة على النحو التالي:

أ. التحـدي الأول "اعتقـد أن الهاتف الجوال لا يستخـدم في جامعة الإمام" هـو بمثابة تلخيص لخبرة متعلمي المعهد، فعينة البحث ليسوا طلابًا جُددًا ،فأقلهم أمضى في المعهد عامًا إلى عامين؛ مما مكنهم من إصدار حكمهم .

ب. متوسِّـط التحديات الجامعيـة تراوحت بـين (٤,٥ -٤ ,٩٩) وهذا مؤشِّرٌ على أن الطلاب، وافقوا عليها باختيار "موافق بشدَّة"، أي إن هذه التحديات توصَف بأنها شديدة وهذا يُعد مؤشرًا على قناعة المتعلمين بهذه التحديات .

ج. الترابط المنطقي بين التحديـات فالتحدي الثاني حتى السادس هو تبرير للتحـدي الأول، وهـذه التحديـات، و إن كانـت جامعية إلا أنها تتسـق مع التحديات البشريـة المتعلِّقـة بالمتعلمين، والتـي تُعَدُّ انعكاسًـا لتوجهات المعلمـين السلبية على

الطلاب؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث (أمبو سعيدي وسليم ، ٢٠١٢ ، ٤٣٠)[١] التـي أشارت إلى أن المعلمـين الذين لديهم معتقدات مرتفعة حـول التعلم التعاوني يهتمـون بمساعدة طلابهم على تطبيقـه، وتنشئتهم على قيم التعاون. و قياسًا على هـذه النتيجة يمكن القول: إن المعلمين الذين لديهم معتقدات مرتفعة حول الهاتف النَّقَّال يهتمون بمساعدة طلابهم على تطبيقه، والاستفادة منه في تعلم اللغة العربية عن بُعد.

٢-٢ البعد الثالث: التحديـات التكنولوجية:اتَّضـحَ مـن نتائـج التحليـل الإحصائي(كا٢) وجود فروق دالـة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التكرارات المُلاحظَـة والتكـرارات المتوقعـة لعينـة البحث مـن المتعلمين في تحديـد التحديات التكنولوجية التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد .

وللتَّعرف على مدى شدة التحديات التكنولوجية الخاصة بمتعلمي اللغة العربية مـن بمعهـد تعليم اللغـة العربية بجامعـة الإمام ، رُتِّبَـت التحديات ترتيبًـا تنازليًا ،فاتضح ما يلي:

أ. العبـارة(١٨) صِغـر حجـم الشاشـة يعـوق مواصلـة القـراءة. بلـغ متوسطهـا(٢,٨٥) ممـا يعنـي أن المتعلمـين وافقـوا عليهـا باختيـار (مُحايـد). والعبارة(١٩)"صِغَر حجم الشاشة يعوق مواصلة الكتابة"، بمتوسط بلغ (٢,١١). و العبارة رقم(٢٠) «صِغر حجم الشاشة يعوق وضوح الصُّور التوضيحية المُصاحِبة للنَّص المقروء".بمتوسط بلغ(١,٦١). والعبـارة رقم(٢٤) «غلاء أسعار تطبيقات تعليم اللغة العربية عـن بُعد".بمتوسط قدره(٢,٠٣).والعبارة رقم(٢٥) بمتوسط

(١) أمبـو سعيدي،عبـد الله خميس، و سليم،محمد أحمد(٢٠١٢). معتقدات الطلبة المعلين (تخصص العلـوم) بجامعـة السلطـان قابوس نحـو استخـدام التعلـم التعـاوني في ضـوء نظريـة السلـوك المخطط،مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد(١٣).العدد(٢). يونيو٢١٢،ص-ص(٤٢٦-٤٤٩).

بلغ(٢,٦٠)؛مما يُخرِجُ هذه العبارات عَنْ حَيِّز التحديات التكنولوجية المتعلقة بمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب. ما سبق في (أ) يعني: وجود أربعة تحديات تكنولوجية يجب الأخذ بها عند تصميم أي برنامج لتعليم اللغة العربية قائم على الهاتف النَّقَّال، وفقًا لترتيبها التنازلي و هي: العبارة رقم (١) «غلاء أسعار الهاتف الذكي(3G-4G) »، والعبارة رقم (٢) «ضَعف الإنترنت في بعض الأماكن داخل المملكة «والعبارة رقم(٣) سُرعة تفريغ البطارية في بعض أنواع الهواتف النَّقَّالة »، والعبارة رقم (٤) "صِغر حجم لوحة المفاتيح في الهاتف النَّقَّال".

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على النحو التالي:

التحديات التكنولوجيا الأربعة التي اختارها المتعلمون بموافقة"موافق بشدة"مرجعها السمات الفيزيقية للهاتف النَّقَّال نفسه ،وهي تحديات تكنولوجية أشارت إليها البحوث التي أجريت على التعلم النَّقَّال في الدول الغربية أو الدول النامية ، و هذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي عُرضَت في الإطار النظري حول التحديات التكنولوجية في البحث الحالي.

في ضوء ما سبق يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ، ومضمونه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و(٠,٠١) بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقَّعة لعينة البحث من المعلمين و المتعلمين في العبارات الخاصة بالتحديات التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و في الاستبانة كلها.

و بهذه النتيجة يُمكِنُ الخروج بقائمة التحديات التي تعوق استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد المتعلقة بكل من المعلمين و المتعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(انظر الملحق رقم(١)) .

ثانيًا النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني تم التأكد من صحة الفرض الثاني للبحث، حيث تمَّ حساب متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين على استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد في كل بُعد من أبعادها،والاستبانة كلها. ثم طبقت معادلة ويلككسون ، و أوضحت نتائج التحليل الإحصائي قبول الفرض الصفري وهو:لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≥ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص التربوي والتخصص غير التربوي علي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام في كل بُعد من أبعادها ، و الاستبانة كلها.

ويمكن تفسيرهذه النتيجة على النحو التالي:

أ. لحداثة الهاتف النقَّال فإن التربويين لم يُؤهلوا لاستخدام وسائل الاتصال مثل الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد، وهذه النتيجة تتفق مع بعض نتائج بحث (Eteokleous & Ktoridou،٢٠٠٨) التي أشير فيها إلى أن أحد المعوقات الرئيسة التي تواجه التربويين هو قلة الفهم المتعلِّق بإدخال أجهزة الهاتف النَّقَّال في عملية التدريس.

ب. أن غير التربويين أعدوا في كليات اللغة العربية و الآداب و كلية العلوم .. و هي كليات لا تهتمُّ باستخدام الوسائل التعليمية أو تكنولوجيا التعليم ..وهذه النتيجة تتفق مع بحث (Sadek،٢٠٠٥) حيث أشار إلى أن الخبرة بالتعلم الإلكتروني ومهاراته عامل أساس في قبوله و توظيفه في الجامعات. و تتفق أيضًا مع ما أوصى به (السمدوني و محمد ،٢٠١٢، ٥٧٨) من ضرورة وجود مراجِع مبسَّطة حول استخدام الهاتف النَّقَّال في التعليم.

ثالثًا النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث تمَّ التَّحقق من صحة الفرض الثالث للبحث، فحُسِب متوسطا درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة (١-١٠ سنوات)، و(١٠ سنوات- فأكثر) على استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية، ثم طُبِّقَتْ معادلة ويلككسون ،و أوضحت نتائج التحليل الإحصائي قبول الفرض الصفري، و هو لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة التدريس (١-١٠) سنوات، و ذوي خبرة التدريس (١٠ سنوات – فأكثر) علي استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عَنْ بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام في كل بُعد من أبعادها، و الاستبانة كلها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة :بأن عينة البحث جميعها لم تُمارِسْ أو تَتَدَرَّبْ على استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد،أو أن طبيعة التدريس في المعهد جعلت المعلمين لا يبحثون عن أدوات التكنولوجيا الأحدث في تعليم اللغة العربية مثل الهاتف النَّقَّال.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقُّق من صحة الفرض الرابع للبحث تَمَّ حساب متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على استبانة تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود في كل بُعد من أبعادها ، والاستبانة كلها ثم طُبِّق اختبار T. Test ، و اتضح من التحليل الإحصائي رفْض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل و مضمونه: يوجد فرقٌ دالٌ إحصائياً عند مستوي ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس و متوسط درجات الطلاب علي استبانة

تحديـات استخدام الهاتف النَّقَّال لتعليم اللغة العربية عَنْ بُعد في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام، عن كل بُعد من أبعادها، و الاستبانة ككل.

يمُكِن تفسيرهذه النتيجة على النحو التالي:

التحديـات البشريـة ذات أولوية في إيجاد حلول لهـا؛ لكونها أساس التحديات التـي تواجه استخدام الهاتـف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عـن بُعد؛ لأن المعلمين لديهـم اتجـاه سلبي نحو الهاتـف النَّقَّال، وتـآزر هذ الاتجاه السلبـي مع التحديات الجامعيـة و التكنولوجيـة؛ لذا يمكن القول: إن فاقد الشـيء لا يعطيه، لأن أي تَوَجُّه نحـو التحديـث والتطوير لن يَتَحقَّـقَ لأن العامل البشري يفتقـد مقومات التطوير، وهـذا نتيجة مـا يعانية أعضاء هيئـة التدريس من احتراق نفسـي Burnout عرَّفه الباحثان(نُعيمـة،٢٣،٢٠٠١؛آل مشرف،١٣٣،٢٠٠٢)بأنه" حالـةً سلبيـة تُصيـب المعلمـين نتيجـة عدة ضغـوط أبرزها: زيادة عـبء التدريس، و عـدم وجود حوافز ماديـة أو معنوية، وندرة الدورات التدريبية المتخصصة لعضو هيئة التدريس ؛ مما يقلـل مـن دافعية أعضاء هيئة التدريس نحو كل ما هـو جديد في الميدان ،ومقاومته علنًـا أو خفيـة! وهذه النتيجة تتفـق مـع دراسة(الرافعي، والقضـاة،٣٣٩،٢٠١٠) إذ بينـت نتائـج الدراسة وجود فـروق ذات دلالة إحصائيـة في مستويات الاحتراق النفسـي الكلي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بأبها تعزى لمتغير النصاب الأسبوعـي و المهام الموكلـة لهم، وندرة الـدورات التدريبية، والحوافـز التشجيعية المادية أو المعنوية، وغلاء المعيشة الذي يَشعُر به عضو هيئة التدريس السعودي و غير السعـودي. هذه النتيجـة تتفق مع ما أشارت إليه دراسـة (السنوسي،٢٠١٣، ١٣٦) التـي بينت أن كثيرا مـن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحـو الهاتف النَّقَّال كأداة للتعلم في التعليم العالي.

كمـا أن نـدرة خبرة عينـة البحث الحالي بالهاتـف النَّقَّال، قد ترجـع إلى أن (٦٠ ٪) منهـم غـير التربويـين لم يتلقوا إعـدادًا تربويًا يؤهلهـم لدمجه في تعليم

اللغة، إضافة إلى طبيعة التعليم التقليدية بالمعهد التي جعلت المعلمين التربويين – أيضًا- لا يستخدمون وسائل التعلم الإلكتروني، مما قلل خبرتهم نحوها، وهذه النتيجة تتفق مع أشارت إليه دراسة كل من (Sadek، ٢٠٠٥ [١]؛ السمدوني ومحمد، ٢٠١١،٥٧٨) أن خبرة التعلم الإلكتروني ومهاراته عامل أساس في قبول وتوظيف التعليم الإلكتروني بالجامعات.

وفيما يتعلَّق بالبُعد الثاني "التحديات الجامعية" فقد اتضح أنها تركز على بُعد التدريب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن وظيفة التدريب في هذه الحالة تزيد من وعي عضو هيئة التدريس بفائدة الاستخدام المُدرَكة (PU) للهاتف النَّقَّال، وسهولة الاستخدام المُدركة (PEU) و هذان العاملان يجب أن يُخطَّط لهما القائمون على تصميم البرامج التدريبية وفقًا لنموذج قبول التكنولوجيا (Technology Ac-ceptation Model) المُستخدم في التسويق؛ وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (فهيم، ٢٠٠٩،١٣١) التي استهدفت تطبيق نماذج قبول التكنولوجيا على مستخدمي الهاتف المحمول من الكبار .

التدريب أحد أبعاد التوعية بالهاتف الجوال، وهذه النتيجة تتفق مع توصية دراسة (السمدوني، ومحمد، ٢٠١١، ٥٨١ ؛السنوسي،١٤٥، ٢٠١٣) التي نصَّت على ضرورة التوسع في التوعية بالهاتف النَّقَّال وفوائده التربوية. و لعل قلة التدريب على الهاتف الجوال مرجعه نُدرة وجود تخطيط إستراتيجي واضح لنشره و اعتماده كأحد وسائل تعليم اللغة العربية عن بُعد، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ٣٥٧) التي أشارت إلى ضرورة تبني خطة إستراتيجية للتوعية بأدوات التعلم الإلكتروني و منها استخدامات الهاتف النَّقَّال.

---

(١) Sadek، Alaa (2005)The Readiness of Academic staff at south valley un - versity to develop and implement e-learning، المؤتمر السنوي العاشر : تكنولوجيا التعليم الإلكتروني و متطلبات الجودة الشاملة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، الجزء الثاني،ص-ص(٢٥٢-٢٧٨).

أما التحديات التكنولوجية : فهي سمات فيزيقية يتصف بها الهاتف النَّقَّال في علاماتـه التجارية Brands كافة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Passey& Zozi-mo،٢٠١٤)[1] التـي هدفـت إلى إبراز مميزات وتحديات استخـدام التعلم النَّقَّال بصفة عامـة والهاتف النَّقَّال بصفة خاصة، ضمن مشـروع جامعة لانكستر لتنمية أداءات المعلمـين أثناء الخدمة، وخلصـت النتائج إلى بعض التحديات ومنها: رفض بعض المعلمين لاستخدام الهاتف النَّقَّال في فصول تعليم اللغة، متعللين بصغر حجم الشاشـة التي قـد تعوق القراءة أو الكتابـة، مما يُضعف أو يقلل مـن أداء المتعلمين أوالمعلمين أثناء تفاعلهم مـع الهاتف النَّقَّال. و تتفق هذه النتيجة مع بحث(Sarrab , Elgamel, &Aldabbas، ٢٠١٢،٣٤) [2] الـذي أشـار إلى وجود بعض التحديات التكنولوجيـة التـي توسم بها الهواتف النَّقَّالة بغض النظـر عن علامتها التجارية ، وتتفق هـذه النتيجة مع دراسة (العريشـي،٢٠١٢ [3]، والدهشان،٢٠١٣) [4] اللذان اقترحا العديد من الحلول لهذه التقنيات .

التوصيات :

تأسيسًـا علـى مـا سبق عرضـه في نتائج البحـث و تفسيرهـا ، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

---

(1) Passey,Donand & Zozim, Joana(2014).MLEARN Training teachers to use mobile (hand held) technologies within mainstream education,Project N. 539357-LLP-1-2013-1-UK-COMENIUS-CMP Grant Agreement 2013 3306 /001-001, Retraved10 february 2014 from: www.eucis-lll.eu/.../mlearn-training-teachers-to-use-mo.

(2) Sarrab , Mohamed , Elgamel , Lila & Aldabbas Hamza (2012) Mobile Learning (M-LEARNING) and Educational environments ,International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS) Vol.3, No.4, July 2012.pp.31-38.

(٣) عريشي،جبريل بن حسن(٢٠١٢،العطاس،مها عبد الباري).فعالية استخدام الهاتف النقال في تنمية المفاهيم التقنية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا جامعة الملك سعود،مجلة كلية التربية بأسوان - مصر،ع ٢٦،ص-ص(٥٥-٩٣).

(٤) الدهشان،جمال(٢٠١٠).مرجع سابق .

١. مراعاة التحديات التي أسفر عنها البحث عند تصميم أو وَضْعِ استراتيجيات تدريسية تعتمد علي استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد .

٢. معالجة التشريعات واللوائح القانونية الخاصة بالدعم اللوجستي الجامعي الموجَّه لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بُعد.

٣. نَشْر كتيبات عن الهاتف النَّقَّال تُبسِّط مفهومه و تعرض أبرز تطبيقاته ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، و توزع على أعضاء هيئة تدريس معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. يعقد مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية مؤتمرًا بعنوان « تشجيع الابتكار و تبنيه لنشر اللغة العربية عن بُعد » وتَبَنِّي توصياته لتنفيذها .

٥. قياس مهارات متعلمي اللغة الجدُد حول استخدام الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة، ضمن اختبار تحديد المستوى اللغوي للطلاب.

٦. توزيع جهاز نقال على الطلاب يخصم ثمنه من المكافأة الشهرية على أقساط طويلة الأجل توزع على ستَّة فصول دراسية، وهي فترة بقاء الطالب بالمعهد .

بحوث مقترحة:

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية.

٢. إجراء بحث مماثل على كلية اللغة العربية بجامعة الإمام أو الجامعات الأخرى..

٣. تطبيقات الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بُعد (دراسة مسحية).

٤. تصور مقترح لمقرر يوظِّف الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بعد.

٥. توصيف مقرر «الهاتف النَّقَّال تنظيرًا و تطبيقًا» لمرحلة الماجستير و الدكتوراة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٦. مدى وعي متعلمي اللغة العربية باستخدامات الهاتف النَّقَّال في تعلم اللغة العربية عن بُعد.

٧. تقييم تجربتي جامعة الدمام ،وجامعة الملك فيصل لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم و تعلم اللغة العربية عن بُعد.

(و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين)

المراجع

المراجع العربية :

١. أمبو سعيدي،عبد الله خميس، و سليم،محمد أحمد (٢٠١٢). معتقدات الطلبة المعلين (تخصص العلوم) بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام التعلم التعاوني في ضوء نظرية السلوك المخطط،مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد (١٣) .العدد (٢). يونيو٢١٢،ص-ص(٤٢٦-٤٤٩).

٢. جمال على الدهشان : استخدام الهاتف المحمول Mobile Phone في التعليم والتدريب" لماذا؟ وفى ماذا؟ وكيف؟ دراسة مقدمة إلى الندوة الأولى لقسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود تحت عنوان «تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب" خلال الفترة من ٢٧/٢٩ ربيع الثاني ١٤٣١ الموافق ١٢/١٤ ابريل٢٠١٠

٣. سمدوني ،إبراهيم عبد الرافع، ومحمد إيهاب السيد أحمد (٢٠١١) توجهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات السعودية نحو استخدام الهاتف الجوال في العملية التعليمية،مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٤٦) ،الجزء الثاني، ،ديسمبر،٢٠١١) ص-ص(٥١٧-٥٩٤).

٤. عبد العزيز،غادة عبد الحميد (٢٠٠٩) .واقع استخدام تكنولوجيات التعليم الإلكتروني القائمة على الكمبيوتر والجوال والإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها،المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر.

٥. البنك الدولي (٢٠١٢) .تعظيم الاستفادة من الهاتف المحمول، "المعلومات والاتصالات من أجل التنمية «، ص- ص (١٧-٣٠) . www.worldbank.org

٦. عريشي،جبريل بن حسن(٢٠١٢،العطاس،مها عبد الباري).فعالية استخدام الهاتف النقال في تنمية المفاهيم التقنية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا جامعة الملك سعود،مجلة كلية التربية بأسوان - مصر،ع ٢٦،ص-ص(٥٥-٩٣).

٧. دهشان ،جمال على(٢٠١٣) التعلم النقال استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض ،ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية «نظم التعليم العالي في عصر التنافسية »، بكلية التربية جامعة كفر الشيخ٢٣/أبريل٢٠١٣، ص(٣٧).

٨. رافعي،يحي عبد الله ، والقضاة ، محمد فرحان(٢٠١٠).مستويات الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات ،مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية و النفسية ، المجلد الثاني،العدد الثاني ، يوليو ٢٠١٠)، ص-ص(٢٩٩-٣٥١)٠

٩. سنوسي،هالة عبد القادر(٢٠١٣).مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم الجوال-M-learning،مجلة دراسات عربية في علم النفس و التربية، العدد الثالث و الأربعون -الجزء الثاني-نوفمبر،ص(١٢٧-١٤٨).

١٠. شحاتة،نشوى رفعت محمد (٢٠١١).بناء موقع إلكتروني مدعم بتعليم متنقّلٍ لتنمية التحصيل و الاتجاه نحو مستحدثات تكنولوجيا التعليم،الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية،مصر،ص-ص(١٧٥-٢٠٨).

١١. عبد العزيز،غادة عبد الحميد(٢٠٠٩).واقع استخدام تكنولوجيات التعليم الإلكتروني القائمة على الكمبيوتر و الجوال و الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها ،المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر و آفاق المستقبل «، مصر ، ص-ص(٣٥٥ - ٣٩١).

١٢. علي،أسامة زكي السيد (٢٠١٣). تحديات استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية،المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني للتعلم عن بُعد ، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني ، الرياض .

١٣. قصَّاص، مهدي محمد (٢٠١٠). التعلم الإلكتروني ،قراءة ناقدة،مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس، جامعة المنصورة، ص –(٨-١٠).

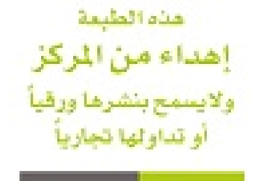
١٤. يعقوب و تقي(٢٠٠٤).العبء التربوي مقابل المهام الإدارية في الكليات المجتمعية «، بدعم من كلية التربية الأساسية ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب ، مجلة كلية التربية،الزقازيق ،جمهورية مصر العربية – العدد ٤٧ – مايو ٢٠٠٤،ص-ص(٩٥-١٣٩).

المراجع الأجنبية

1. Al Aamri، Kamla Suleiman(2013).The Use of Mobile Phones in Learning English Language by Sultan Qaboos University Students: Practices، Attitudes and challenges ،Canadian Journal on Scientific & Industrial Research Vol. 2، No. 3، March 2011، Retrieved from:http://www.docstoc.com/docs/83968625/

2. Al marwani ، Manal (2012). ML for EFL: Rationale for Mobile Learning، Retrieved from: https://www.academia.edu/1071080/ML__for__EFL__Rationale__for__Mobile__Learning?

3. Alzaza، Naji Shukri and Abdul Razak Yaakub(2011). Students" Awareness and Requirements of Mobile



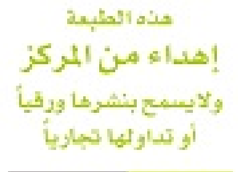
Learning Services in the Higher Education Environment. American Journal of Economics and Business Administration 3 (1): 95-100

4. AL-Zouby،A.y.، AkrammAlkouz and Mohammed، Otair(2008).Ternds and challenges for Mobill learning in Jordan .international Journal of interactive Mobile Technologies ،vol.(2)،pp.36،Retrieved from:htttp:// www.i-jim.org

5. Burston،Jack(2013).MOBILE-ASSISTED LANGUAGE LEARNING:A SELECTED ANNOTATED BIBLIOGRAPHY OF IMPLEMENTATION STUDIES 1994–2012، Language Learning & Technology ،October 2013، Volume 17، Number 3، pp. 157–225،Retrieved from: http://llt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf

6. Fahad ، N.F (2009): Students Attitudes and perceptions toward the effectiveness of Mobile Learning in King Saud University . Saudi Arabia، The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET،8(2)، 111.

7. Idrus ، Mohd Muzhafar & Ismail Izaham Shah(2013). Learning language through wireless technology: An impact study، International Conference on University،Selangor، Malaysia، Learning and Teaching Procedia - Social and Behavioral Sciences 90 (2013) 381 – 387،



8. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.106

9. Isaacs Shafika(2012).MOBILE LEARNING FOR TEACHERS" Exploring the Potential of Mobile Technologies to Support Teachers and Improve Practice IN AFRICA and the MIDDLE EAST، UNESCO، http:// www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed

10. Muhammad Imran (2007).EFFECTIVENESS OF MOBILE LEARNING IN DISTANCE Education ،Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE ، Volume: 8 Number: 4 Article 9، Retrieved from: http:// files.eric.ed.gov/fulltext/ED499346.pd

11. Rahamat Rashidah Bt، Shah Parilah M، Din Rosseni Bt and Abd Aziz Ryu Young Sam & Jackson Tonya L. Smith(2005).Reliability and Validity of the Mobile Phone Usability Questionnaire (MPUQ).JUS Journal of usability studies ،Vol. 2، Issue 1، November 2006، pp. 39-53

12. Lee Chunyi، Hsu Keng -Chih، Shih Ru-Chu(2014) Effects of Implementing C&U-Message through Smart phones on English Grammar Learning for College Students The Online Journal of Distance Education and e-Learning، Volume 2، Issue1،13-19.

13. mLearnCon 2014 Mobile Learning Conference & Expo، http://www.elearningguild.com/mLearnCon/content/3155/mlearncon-2014-conference--expo---home/

14. Mutsumi Kondo، Yasushige Ishikawa، Craig Smith، Kishio Sakamoto، Hidenori Shimomua and Norihisa Wada (2012). Mobile Assisted Language Learnng in university EFL courses in Japan: developing attitudes andskills for self regulated learning. ReCALL، 24، pp 169- 187 doi:10.1017/S0958344012000055

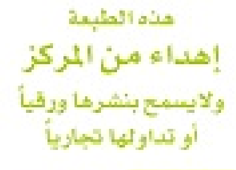
15. Pass ،R(2008).Attempting to teaching and learning through technology an exanenation of professional development initiative in a rural junior high school «، ProQuest Diss.، Lewis and Clark College

16. Passey ، Donand & Zozim Joana(2014).M Learn Training teachers to use mobile (hand held) technologies within mainstream education ،Project N. 539357-LLP-1-2013-1-UK-COMENIUS-CMP Grant Agreement 2013 3306 /001-001، Retraved10 february 2014 from: www.eucis-lll.eu/.../mlearn-training-teachers-to-use-mo

17. Rao، Sumedh (2013). Mobile telephony innovation to improve education service outcomes ، Retrieved from: www.gsdrc.org

18. Saran، M.، Seferoglu ، G.، & Cagiltay ، K. (2009). Mobile Assisted Language Learning :English Pronunciation at Learners› Fingertips. Eurasian ، Journal of Educational Research، 34، 97-114.

19. Sarrab ، Mohamed ، Elgamel ، Lila & Aldabbas Hamza (2012) Mobile Learning (M-LEARNING) and Edu-



cational environments ،International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS) Vol.3، No.4، July 2012.pp.31-38.

20. Souza ،Marcia Izabel Fugisawa &Amaral،Sérgio Ferreira do(2014).Educational Microcontent for Mobile Learning Virtual Environments،Creative Education، 2014، 5، 672-681،http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59079. p.675.

21. TESOL Arabia (2014)the 21th International Conference، THOERY ،PRACTIC ،Innovation ، Teaching and learning In the World Digital، June 15th، 2014: http://tesolarabia.org/tacon2014/

22. Yamada، R. (2009) Affective fulfillment and learning outcomes of college students: analysis of CSS and JCSS. Daigaku Ronsyu، 40: 181–198.

23. Zengningm HU(2011). Vocabulary Learning Assisted by Mobile Phones :Perceptions of Chinese Adult Learners، Journal of Cambridge Studies،Volume 8، No. 1،pp.139-154

الخاتمة والتوصيات

بناءً على ماسبق عرضه من بحوث تناولت موضوع الكتاب «تعليم اللغة العربية عن بعد. الواقع والمأمول" من زوايا مختلفة؛ نوجز للقارئ الكريم أهم النتائج والتوصيات التي توصلنا إليها على النحو التالي:

أولا: النتائج:

- إن تعلم العربية عن بعد ليس مسألة معزولة؛ بل جزء من منظومة متكاملة لها أبعادها السياسية، والثقافية، والاجتماعية، والتقنية، التي ينبغي أن تؤخذ بكثير من العناية والاهتمام. فالعربية تواجه الكثير من التحديات الخاصة في هذا المجال، وتحتاج إلى رؤية متكاملة في تناولها ومعالجتها؛ بدلا من النظرة الجزئية الضيقة، التي تركز على الجوانب التقنية البحتة بمعزل عن ارتباطاتها الأخرى. ومن الأولويات القصوى في هذا المجال تنمية البحث اللغوي العربي المواكب للتطورات الحديثة في مجال «اكتساب اللغة الثانية" و"تعليم اللغات". وكذلك، توجد حاجة ماسة لتجاوز الانفصال بين التخصصات اللغوية والحاسوبية؛ سواء على مستوى التأهيل أثناء الدراسة الجامعية والعليا، أو في ميدان البحث العلمي.
- هناك حاجة أكبر للاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ودمجها ضمن مبادرات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد مع العناية بالبحث العلمي، وتحليل الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، ورصد الاستخدامات الفعلية للتقنية في عمليات التعلم والتعليم من أجل استكشاف ما يرتبط بذلك من مسائل ومشكلات بناء على معطيات وبيانات ميدانية موثقة

بعيـدا عن التكهنات والاجتهادات الذاتيـة. وكذلك ينبغي مراعاة أوضاع متعلمـي العربيـة في المناطـق النائيـة والناميـة ذات الإمكانـات التقنية المنخفضـة، وعدم افتراضـ أن التقنيات العالية والمعقـدة ستكون أفضل بالضـرورة. لذا ينبغي بـذل المزيد من الجهد للبحث عـن حلول مناسبة تلائـم بيئات المتعلمـين وإمكاناتهـم، والاطلاع علـى التجـارب السابقة والثريـة للمؤسسـات العاملة في تعليـم اللغات الأخرى عـن بعد من أجل استثمارها والاستفادة منها بما يخدم تعليم العربية.

- لا يختلـف دور معلـم اللغة العربية في بيئة التعلم عـن بُعْد كثيرًا عن دوره التقليـدي في الفصـل الدراسي فلازال هـو محور العمليـة التعليمية بما فيهـا من القيام بالتدريس وإدارة بيئة التعلم، إلا أن دوره الجديد في بيئة التعلـم عن بعد يتطلب منه تسخير وتوجيه الإمكانات الهائلة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة بما فيها من وسائط وبرامج تواصل متطورة لخدمة العمليـة التعليمية ومتابعة وتيسير التواصل الفعـال بين الدارسين والمادة العلمية بما يحقق الأهداف المرجوة لمنظومة التعلم عن بعد.

- حـدد متخصصو تعليم اللغات عن بعـد مسئوليات معلمي اللغات في هذه المنظومـة بخمس مهام رئيسيـة تتيح للمعلم أداء هذا الـدور بكل حرفية واقتدار:

  أولاً: خلق بيئة تعلم مبدؤها: «الدارس أساس عملية التعلم".
  ثانيا: تيسير عملية الدمج.
  ثالثاً: تشجيع استقلالية الدارسين والتأكيد على روح التعاون في بيئة التعلم.
  رابعاً: خلق بيئة تعلم فاعلة.
  خامساً: إدارة وتيسير التواصل عبر الانترنت.

- لتعليم العربية عن بعد مزايا متعددة؛ من أهمها:
  - إتاحة فرصة تعلم اللغة العربية لأكبر عدد من المتعلمين حول العالم من خلال شبكة المعلومات الدولية.
  - إمكانية التعلم في أي وقت وفي أي مكان،
  - زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمؤسسة التعليمية لسهولة الاتصال بين تلك الأطراف في عدة اتجاهات
  - الإحساس بالمساواة: لأن أدوات الاتصال التكنولوجية تتيح للطالب الفرصة في الإدلاء برأيه في أي وقت، ودون حرج؛ عكس ماهو قائم في قاعات الدروس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة.
  - إمكانية تحوير طريقة التدريس: من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب؛ فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تناسبه الطريقة العملية؛ فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقا للطريقة التي يفضلها المتعلم.
- كما خلص البحث أيضا إلى ضرورة استخدام الوسائط المتعددة التكنولوجية في تعليم اللغة العربية عن بعد لما تمتاز به من:
  - تسهيل لعملية الحصول على المعلومات عن طريق استثارة عدد أكبر من حواس المتعلم.
  - توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب سرعته الخاصة دون الإحساس بضغط عصبي

- تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية.
- تساعد الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي.

• إن ثورة المعلومات والاتصالات قد أحدثت تحولات هائلة في مجال التعليم؛ فبعدما كان التعليم متمركزا حول المنهج أو المعلم؛ تحول إلى التعلم المتمركز حول الطالب. فعند استخدام الوسائط المتعددة لن يكون الطالب متعلما سلبيا؛ مهمته فقط تلقي ما يلقى إليه من معلومات، بل سيصبح العنصر الأهم والأنشط في عملية التعلم، بمشاركته الفاعلة، وبتمحور كل أنشطة التعليم حوله . فالتعلم يجب أن يبدأ من الطالب واليه ينتهي . وهذا التحول له ثلاثة أبعاد أساسية:

الأول : التحول من الأسلوب الإلقائي ذي الاتجاه الواحد إلى أساليب تدريسية أخري تفرِّد التعليم، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحاول أن تتناسب مع أساليبهم التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى جعل التعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والطالب .

الثاني : التحول من التدريس الذي يركز على الحفظ أو الاستظهار فقط؛ إلى الفهم والتطبيق، وتعلم مهارات التفكير والتعلم الذاتي.

الثالث : النظرة إلى عملية التعلم؛ وذلك بالتخلص من النظرة الأحادية التي ترى أنه يمكن لنظرية تربوية واحدة أن تفسر جميع أنواع التعلم ، ويمكن (وربما يجب) أن تنطلق منها جميع الأنشطة التدريسية بدءا من النظرة السلوكية الميكانيكية الضيقة إلى البنائية الفضفاضة.

• عند استخدام الوسائط المتعددة في تعليم العربية؛ تتغير أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على المعلم، ويتحول فيها الطالب إلى مجرد

متلقٍ للمعلومات، منفـذا لما يمليه عليه معلمه. لكن الوسائط التكنولوجية تحول عملية التدريس إلى عملية تأملية نقدية ، يفكر فيها المعلم بقناعاته التربويـة وأساليـب وطرائق تدريسيـة ويتفحصها على ضـوء خبراته في الواقـع العملـي ليرى هل هي بالفعل مـا يجب أن ينفـذه؟ ، وهل هي حقا تتناسـب مع مـا يريد أن يحققه مـن أهداف؟ . وما السبيـل لتطويع تلك الطرائق وربما تغييرهـا بالكيفية التي تتناسب مع واقع المواقف التعليمية التي يعيشها في قاعة الدراسة؟.

- يعتبر الحاسـوب وسيلة تعليمية حديثة في تدريـس اللغة؛ كونه يساهم في إيجاد بيئة تربوية جيدة، تساعد في جعل التعليم أكثر متعة وذاتية، ويفعّل دور الطلبة في العملية التعليمية، ويراعي مبدأ الفروق الفردية، ويتيح لهم خبرات وفرص تعلميه، تساعدهم في اتخاذ القرارات المختلفة.

- إن التنـوع في المادة اللغويـة - مفرداتٍ وتراكيـبَ- التي تقدم من خلال المواقـع التعليمية عـبر الشبكة الدولية يجعل التعليـم مشوقا وجذابا؛ لذا يجـب الاهتمام بهذا التنوع والبعـد عن الجمل المتكلسة. يلاحظ أن كثيرا مـن التدريبـات في العديـد من مواقـع تعليم اللغـة العربية عـبر الشبكة الدوليـة تهتم بالمهـارات الاستقباليـة التلقينية، وتهمل المهـارات اللغوية الإنتاجيـة؛ ومن ثم نحتـاج إلى العمل على تطوير تمارين إلكترونية تمكن الطلاب من التدريب على المهارات الإنتاجية؛ شفوية كانت أم كتابية، من خـلال إنتاج برامـج الكترونية للتعليم عن بعد تستنـد إلى أبحاث علمية دقيقة حول اللغة العربية.

- خلصـت الداسـة أيضا إلى أن هنـاك تحدياتٍ ومعوقـاتٍ تقف حائلا دون استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عن بعد. فقد أظهرت نتائج استطـلاع الرأي الخاص بالمعلمين أن التحديـات البشرية تأتي في المرتبة

الأولي، وجـاءت التحديـات الجامعيـة في المرتبة الثانية، أمـا التحديات التكنولوجيـة فقد جاءت في المرتبة الأخـيرة. وفيما يخص المتعلمين فقد جاءت التحديات البشرية في المرتبة الأولي، و احتلت التحديات الجامعية المرتبـة الثانية، وجـاءت التحديات التكنولوجية في المرتبـة الأخيرة. كما أظهرت الدراسة أيضا أن اتجاه المتعلمين نحو الهاتف الجوال هو انعكاس لاتجاهـات أعضـاء هيئة التدريـس، وأن التحديـات التكنولوجية لا تمثل مشكلة لدى المتعلمين.

ثانيا: التوصيات:

بناء على ماسبق ذكره يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- مراعاة أوضاع متعلمي العربية في المناطق النائية والنامية ذات الإمكانات التقنيـة المنخفضة، وعدم افتراض أن التقنيـات العالية والمعقدة ستكون أفضـل بالضـرورة. ولذا ينبغي بـذل المزيد من الجهـد للبحث عن حلول مناسبـة تلائم بيئـات المتعلمـين وإمكاناتهـم ، والاطلاع علـى التجارب السابقـة والثرية للمؤسسات العاملة في تعليم اللغات الأخرى عن بعد من أجل استثمارها والاستفادة منها بما يخدم تعليم العربية.

- العنايـة بالبحث العلمـي، وتحليل الاحتياجات الفعليـة للمتعلمين، ورصد الاستخدامـات الفعليـة للتقنيـة في عمليـات التعلـم والتعليـم؛ من أجل استكشـاف مـا يرتبط بذلك مـن مسائل ومشكلات بنـاء على معطيات، وبيانات ميدانية موثقة، بعيدا عن التكهنات والاجتهادات الذاتية.

- ضـرورة الاهتمام باستخـدام الوسائط التكنولوجيـة التفاعلية في تعليم اللغة العربية عن بعد؛ لإتاحة فرصة التعلم لأكبر عدد ممكن من الطلاب الراغبين في تعلم العربية في أرجاء المعمورة؟

- العمل على إنشاء موقع تعليمي للغة العربية؛ يضاهي المواقع التعليمية للغات الأجنبية الأخرى بحيث يشترك في إنشائه نخبة من العلماء المتخصصين في: اللغويات التطبيقية- علوم الحاسوب – المناهج-التربية.

- وَضْـعِ استراتيجيـات تدريسية تعتمد علـي استخدام الهاتـف النَّقَّال في تعليـمِ اللغة العربية عن بُعد باعتباره أحدث مـا توصلت إليه التكنولوجيا في مجال التعليم .

- معالجـة التشريعـات واللوائـح القانونيـة الخاصـة بالدعـم اللوجستـي الجامعي الموجَّه لاستخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بُعد.

- أن يعقد مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية ندوات أو ورش عمل أو مؤتمر لتشجيع الابتـكار و التعريف بأهمية توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومـات في تعليم اللغة العربية عن بُعـد » وتَبَنِّي توصياته والعمل على تنفيذها.

- تضافـر جهـود المهتمـين بتعليـم العربية عن بعـد؛ لإنشاء موقـع تعليمي إلكـتروني؛ يضاهي في محتـواه، وقيمته، وبنائه، وتصميمـه مواقع تعليم اللغـات الأجنبيـة الأخرى؛ فيه كافـة الإمكانات التكنولوجيـة التفاعلية، ويراعي المستويات المختلفة للمتعلمين، ويلبي احتياجاتهم التعليمية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وسلام على المرسلين.

المحرر
د. زكي أبو النصر البغدادي
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد
معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
كلمة المركز	٥
المقدمة	٧
التعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية المثلى من منظور اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة الثانية. د. عقيل بن حامد الشمري	١٥
أسس تعليم اللغة العربية عن بُعْد بين النظرية والتطبيق. د. نصر عبد ربه معهد الدفاع للغات	٦٩
توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة (Multi Media Technology) في تعليم العربية عن بعد. د. زكي أبو النصر البغدادي	١٢٥
اللغة العربية وتعليمها عن بعد، تجارب وتحديات: جامعة ديكن أنموذجا. د. عبد الحكيم قاسم	١٧٥
ملاحظات نظرية وعملية لجعل تعليم العربية عن بعد أكثر فاعلية أ.د. مارك فان مول	٢١٩
تحديات استخدام الهاتف النَّقَّال في تعليم اللغة العربية عَنْ بُعد من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين. د. أسامة زكي السيد	٢٥٧
الخاتمة	٣١١